KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM VIII/4

1 9 POZNAŃ 3 6

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

TREŚĆ — CONTENU



KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY

REDAKTOR
STEFAN BŁACHOWSKI

TOM VIII/4

1 9 POZNAŃ 3 6

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE
Z ZASIŁKU FUNDUSZU KULTURY NARODOWEJ

ODBITO W DRUKARNI
UNIWERSYTETU POZNAŃSKIEGO
pod zarządem Józefa Winiewicza

MIECZYSŁAW DYBOWSKI — POZNAŃ

RESOLUTION AND ITS ROLE IN ACTIVITY

The problem of resolution is one of the subjects which has so far not been experimenally investigated in studies on the psychology of the will. Short mentions of an explanatory nature were made regarding this matter by Ach in *Über den Willensakt und das Temperament,* in which he stated that an energetic decision which is not immediately realized assumes the character of a resolution. [1] He then indicates the difference between a resolution and an intention, [2] but does not go into this matter more closely. In his *Analyse des Willens,* [3] Ach does not even mention this subject, which, for that matter, has likewise not been experimentally worked up in the relevant English, American and French literature. Yet, the psychic act known as the resolution (Ger. *Vorsatz)* appears to have extraordinarily great significance in will-power. In one of the present author's studies, [4] not one of the persons, who were unaccustomed to make resolutions, turned out to have a strong will as a final outcome of the investigation. In another work by the present author, [5] it was ascertained that seven persons out of nine when asked what means they used in order to form their will, amongst other means, gave that of "a sensible decision", which, bound up with their plan of life, was, in many cases, a resolution. It would hence appear justified to undertake an investigation of resolution and of its rôle in activity.

---

[1] N. Ach: Ueber den Willensakt und das Temperament, 1910, p. 242.

[2] N. Ach: W. u. T., pp. 246 and 247.

[3] N. Ach: Analyse des Willens, 1935.

[4] M. Dybowski: Les Types de la Volonté; Recherches expérimentales. Książnica-Atlas, Warsaw 1928, p. 148.

[5] M. Dybowski: „Comment former la volonté" (Essai sur la force de la volonté), in Kwartalnik Psychologiczny, VIII, 1936, p. 87.

The present work had the following objects in view:

I. determination of the will-power of the persons examined;

II. description of the experience known as resolution;

III. determination of the rôle of various features of resolution, by comparing them with the index of will-power of the persons examined.

The present material gives the results of tests conducted on thirty-eight university students (26 women and 12 men), working in the Psychological Laboratory of the Batory University of Wilno during the 1934/35 academic year.

The method used was that of the questionnaire, completed by the examinees themselves in the presence of the experimenter, the author of the present contribution. The answers to the various questions were secured by means of self-observation, and inscribed on the form by the examinees themselves. In cases where the examinees encountered difficulty in furnishing a reply, the experimenter furnished explanations. Each investigation lasted an average of two hours.

The questionnaire consisted of the following four groups of questions:

I. Conception of Resolution.

(A resolution is an unexecuted act of the will, but one which is to be carried out into effect at some future time.)

1. What difference do you find between 'resolution' and 'intention'? Give an example of each. (Some people make entries in notebooks or calendars regarding what they are to do today, tomorrow or later.)

2. Have you this habit? What things do you generally note in this manner?

3. Have you the habit of binding yourself by resolutions for the near or more distant future, and in what matters?

4. Do you do this willingly?

5. How long is it since you have been making resolutions?

6. Do your resolutions extend far into the future, embracing all your life? Or at least the more distant years of your life? Give an example of one of your resolutions affecting the distant future.

7. If possible, name your supreme resolution, your aim in life. (Probably it is some profession, a property status, the fruit of your work.) If you cannot name it, at least give the category to which this resolution belongs.

8. How old were you when this supreme resolution first appeared in your life?

II. Aim and Means of Resolution.

9. Are you accustomed, thinking of the aim of a resolution, simultaneously to keep in mind the means which lead to it? Or do these occur to you later, as if after-thoughts?

10. In what manner does the realization of the means for carrying out a resolution arise in your consciousness? By a consideration of the object of the resolution, as if an analysis of it; or by a consideration of yourself in the situation at a given moment; or, finally, by comparing the object of your resolution with your present situation?

III. Results of Resolution.

(The result is the term given to representation bound up with the situation of the unattained aim.)

11. Do you represent to yourself the results of your resolution? Give an example.

12. Does thinking of the result cause you unpleasantness and disturb your equanimity?

13. Do you experience this when making or carrying out your resolution? Perhaps the very thought of the resolution made and which has to be carried out, imbues you with melancholy and unpleasantness?

14. Do you usually carry out your resolutions and to what extent? Fix this as a percentage of all your resolutions.

15. Or do you simply interrupt the carrying out of the resolutions because you lack strength or conditions, or do you perhaps change them for others?

16. What is usually the obstacle? Give an example of such an unrealized resolution and describe the circumstances, together with an introspection.

IV. Plan of Life.

17. Is the line of your life a simple or an erratic one? (Does it aim at one representation of an aim, or does it change it?)

18. Does it proceed uninterruptedly to the aim, or has it (temporary) breaks?

19. Does it often leave the main track and break off there, or does it leave it only to return again with still greater gain?

20. What do you think of yourself? Have you a strong will?
21. What do you suppose others think of this?
22. Do you usually in your resolutions aim at more, or as much as you can execute, or less?

The questionnaire was so arranged that Part IV could be useful in determining the value of the examinees as regards will-power, and later in the light of the figures secured, to evaluate the various traits of resolution covered in Part I of the questionnaire. Parts II and III serve for description of the resolution and how it differs from the aims.

In working up the material secured, Part IV was dealt with first in order to determine the characteristics of each of the examinees as regards will-power; Parts II and III were then analysed, and the history of the resolution, and its aim, means and result were described; in addition, the rôle which these traits play in the history of the resolution was determined. Finally, working up Part IV jointly with Part I, the value of each of the traits (given in Part I) of the resolution was determined. The author does not quote any estimation of the questionnaire method as this has already been given in his *Les Types de la Volonté* (Types of Will).

I. In determining will-power, Ach used the term "degree of activity" *(Wirkungsgrad des Wollens)*[6] as did also the present writer in his above-mentioned work. Since in the present research the four iodiogenic features of the process of the will have not been taken into account, the "degree of activity" (DA) could not be determined. But instead of this, an index was created and called the "degree of performance" (DP), comprising the four following elements:

(1) will-power subjectively determined by the examinees themselves (reply to Ques. IV, 20);

(2) will-power objectively determined (Ques. IV, 21);

(3) relation of resolutions carried out to the aggregate number made (Ques. III, 14), and

(4) value of the life-line (Ques. IV, 17, 18 and 19).

[6] N. Ach: W. u. T., p. 249.

Element 1. The initial point for determining the value of performance of the examinees was the feature of "will-power subjectively measured" (Ques. IV, 20).[7] In view of the fact that the examinees in their replies to the questionnaire used such expressions as: "Very strong" or "strong will" or "medium" or "very weak will"; and "I have no will", it was possible to score these replies with the indices 5, 4, 3, 2, and 1 (see Table I, Column 16).

Element 4. The replies to Ques. IV, 17, 18 and 19, often supplemented by the examinee making drawings of his or her life-line, made it possible to transpose the replies of all the thirty-eight persons into symbolical graphs (see Figure 1) of which fourteen types arose. The replies furnished to Ques. IV, 17, 18 and 19, which characterize the fourteen life-lines given in Table I, are the following:

Form 10. Person No. 37: "The line is straight and continuous. It sometimes leaves the main line, but I shortly after return: a result of this return is the appearance of enhanced energy" (see Figure I).

Form 9, three varieties. Variety a. Person No. 21: "The line of my aims in life is straight. My aims are constant. The line hardly ever leaves its set path; if it does, however, it returns to the same aim." Variety b. Person No. 27: "The line of my aims is exceedingly straight. It goes steadily to the aim with the same, uniform rate. It never leaves the set path. I cannot deviate to one side or another. I cannot bear calculated effort; I don't like to calculate and artfully plan." Variety c. Person No. 12: "The line of my life aim is crooked; it has breaks, but it does not deviate far from the main set path, I always return to it."

Form 8. Variety a. Person No. 20: "The line is crooked, but it proceeds steadily: leaving the set path, it returns to it."

[7]) As it appeared in previous research, there is correlation (Q = 0.74) between the index of 'degree of action' or objective valuation and subjective valuation of will-power. M. Dybowski: Les Types de la Volonté, pp. 147, 148.

Table I.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Serial no. of examinee	Makes resolutions?	Makes notes?	What notes?	Bound by resolutions?	Willingly?	Since what age?	Distant resolutions?	Supreme resolutions?	Dating from what age?	Simultaneous representation of means?	Representation of results?	Unpleasantness?	% of resolutions made	Life-line index	Has examinee will-power?	Opinion of others?	Aims at: more (x), less (y), as much as can (z)	Degree of performance (DP)
1	+	—		+	+	9	+	s	25	—	+	+	100	8b	3	4	y	20
2	+	—		+	—	16	+	sc	20	2	+	+	90	8b	4	4	x	20
3	—	—		—	—	10	—	sc	14	—	—		50	8b	4	4	y	17
4	—	—		+	+	15	—	e	25	—	+		50	6a	2	2		11
5	+	—		+	—	20	+	p	25	+	+	+	75	6a	2	3	x	14
6	+	+	d	+	—	15	—	s	20	—	+		65	2	1	1	x	6
7	+	—		+	+	13	+	s	16	2	+		80	2	2	2	x	9
8	+	—		+	—	14	—	p	8	—	+	+	50	2	2	4	x	9
9	+	+	d	+	+	18	+	p	22	+	+	+	75	8b	4	4	y	19
10	+	—		+	+	10	+	p	19	+	+	+	90	6a	4	4	z	18
11	+	+	d	+	+	8	—	s	18	+	—		80	4	4	4		15
12	+	—		+	—	10	—	p	15	+	+	+	75	9c	4	4	x	20
13	+	—		+	+	15	—	sc	19	+	—	+	75	8b	4	4	x	19
14	+	+	d	+	+	13	+	s	16	—	—	+	75	8b	4	4	x	19
15	+	—		+	+	15	—	p	17	—	+	+	90	1b	1	2	z	8
16	+	—			+	10	—	s	16	—	+	+	80	10	4	4	z	21
17	+	—		—	+	8	—	p	17	—	+	+	80	5	3	3	x	14
18	+	+	d		—	15	—	e	20	—	+	+	50	1a	1	1	z	4
19	+	+	d	+	—	15	—	sc	19	—	+		85	5	3	3	x	14
20	+	+	r	+	+	19	+	s	19	—	—		85	8a	4	4	z	19
21	+	+	r	+	+	14	+	sc	14	+	+		80	9a	4	4	x	20
22	+	+	d	—	+	17	+	s	20	+	+	+	70	6	4	4	x	16
23	+	+	r	+	+	17	+	s	15	—	+	+	80	9a	4	4	z	20
24	+	+	d	+	+	15	+	sc	22	—	+		60	3	2	2	x	9
25	+	+	r	+	+	13	+	e	12	+	+		90	8b	4	4	x	20
26	+	—		+	—	15	—	p	17	+	+		50	4	1	4	x	10
27	+	—		+		14	+	e	20	—	+		90	9b	3	4	x	21
28	+	—		+	—	14	+	p	16	+	+	+	70	2	1	1	x	6
29	+	—		+	+	14	—	s	10	+	+	+	90	7	3	3	x	17
30	+	+	d	+	—	15	—	p	18	+	+		80	2	2	4	x	11
31	+	+	r	+	—	15	+	p	19	2	+		35	8b	3	4	x	16
32	+	+	d	+		18	+	p	16	+	+		90	8a	3	3	z	18
33	—	+	d	—	+	14	—	p	14	+	+	+	55	4	1	4	x	12
34	+	+	r	+	+	14	+	e	25	+	+		100	8b	4	5	z	21
35	+	+	d	+	+	15	+	e	16	+	+	+	80	8a	3	4	z	16
36	+	+	r	+	+	18	—	s	19	+	+		75	8a	4	5	x	20
37	+	+	r	+	+	10	+	s	20	+	+		100	10	5	5	x	25
38	+	—		—	—	10	—	s	18	2			90	5	4	4	x	17

Table I.

Replies of the examinees expressed by symbols, figures and letters, as also by the indices of the life-line and of the "degree of performance". In Column 4, the letter *d* signifies dates, and *r*, resolutions. In Column 9, *s* signifies social-educational aim; *sc*, science as an aim; *e*, self education, and *p*, personal-material ends. In Column 11, the cypher 2 signifies, that the representation of means was at a secondary plane. In Column 18, *x* signifies 'more', *y* 'less than', and *z* as much as examinee can do. Nos. 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 18, 19, 24, 33 and 35 were men, and the remainder, women.

Variety b. Person No. 2: "The line of my aims in life is if anything straight, although interrupted in places owing to exhaustion of strength. I leave the main track but I return, picking up fresh and greater experience, e. g., my studies."

Form 7. Person No. 29: "The line of my aims in life is virtually straight; it rarely leaves the main path and if so, very slightly, afterwards consistently returning each time."

Form 6. Person No. 22: "The line of my aims is not straight and it has breaks; it deviates to one or the other side but proceeds to the main purpose."

Form 5. Person No. 19: "I proceed to my aim in a straight line and steadily; interruptions are evoked by circumstances beyond my control, such as illness."

Form 4. Person No. 11: "The line of my life is crooked because it occupies a very wide area on the way. The line has no breaks and it consistently deviates in order to secure fresh gains."

Form 3. Person No. 24: "It is a crooked line and very bent (the aims of the resolutions are changed by me for others)."

Form 2. Person No. 30: "My life-line is of zig-zag shape and has breaks."

Form 1. Variety a. Person No. 18: "The line of my aims is straight and broken. It often leaves the main path but with a slight tendency to return." Variety b. Person No. 15: "The line of my aims is zig-zagged and has breaks. It often leaves the main track and there breaks off."

The above ten forms of life-lines can be expressed in five groups and can be characterized as follows:

Group 5 (Forms 10 and 9). The basic trend is a straight line without breaks; this saves time and expedites attaining the aim.

Group 4 (Forms 8 and 7). The basic trend is an interrupted or crooked line, unbroken in course; in some respects it economises time.

Group 3 (Forms 6 and 5). The basic trend is a broken line, which causes loss of time although this is compensated for by the fact that there is only one line.

Group 2 (Forms 4 and 3). The line has no supplementary lines and is not broken; its adverse feature is the wide range of the deviations.

Group 1 (Forms 2 and 1). The feature of this line is that it has profound deviations, interruptions and even breaks off, thus causing great loss of time in activity.

The question arises: How did we arrive at the above-mentioned characteristics of the life-line? In evaluating each of the fourteen life-lines, the five-point scoring of will-power was applied. Combining the scores, five points for will-power and the fourteen forms of life-lines, all the forms of life-lines were thus estimated. It appeared that some of these occur in the life of persons with strong wills, scored with 5 or 4 points, whilst others occurred with weak-willed persons scored with 2 or 1; and still others with medium-willed persons. In this manner arose Figure I, upon which the

Figure I.

The value of each of the 14 lines of life is given, indicating the will-power of the examinee (will-power scored 5, 4, 3, 2, and 1) and using each of the ten forms of life-line. The fourteen life-lines have been brought down to 10 forms and 4 varieties. The crosses represent examinees from amongst the group of 38 students, and the dots those from the supplementary group of 34 persons. The forms and the groups have been arranged in diminishing order of magnitude based on the investigation of the 38 students (marked with crosses); as the table reveals, the investigation of the supplementary 34 persons (marked with dots) evoked some deviations.

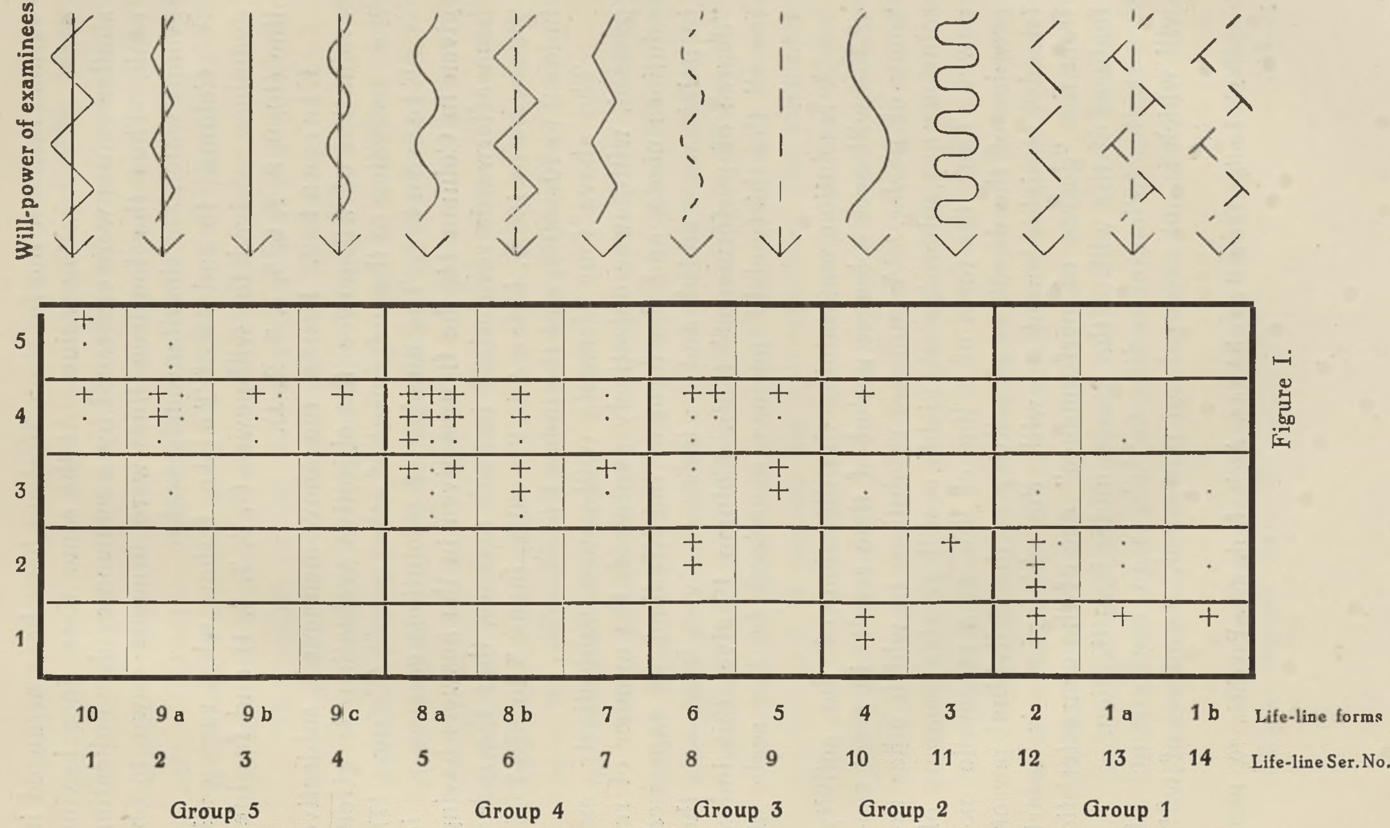

Will-power of examinees
5
4
3
2
1
10 9 a 9 b 9 c 8 a 8 b 7 6 5 4 3 2 1 a 1 b
Life-line forms
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Life-line Ser. No.
Group 5
Group 4
Group 3
Group 2
Group 1

Figure I.

various forms of the fourteen life-lines have been arranged in order of decreasing value. At the same time lines having similar values were embraced by a common cypher indicating rank. Thus the fourteen lines were brought down to ten groups which are simultaneously ranks.

Columns 16 and 15 of Table I show what rank each examinee received for will-power (5, 4, 3, 2, 1) and for life-line (10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1).

Element 2. Beside the above-mentioned subjective evaluation of will-power the objective evaluation is given, i. e., according to the judgement of other people (Column 17).

Element 3. The number of resolutions carried out is given in Column 14, the figures given in the answers having been afterwards revalorized in such manner, that the index 5 answers to 100%, index 4 to 95—90%, index 3 to 85—75%, index 2 to 70—60%, and the index 1 to 55—35%.

The above four elements (will-power subjectively expressed, will-power objectively expressed, the number of resolutions made, and the form of the life-line) as expressed in points were added, and an index received, known as the "degree of performance" (DP). Column 19 gives this index for all the thirty-eight persons examined in the scale of 1 to 25.

A resolution maintaining the direction of the activity of the will over a longer period of time results in great economy of power.[8] A supreme resolution, to which other resolutions are subordinated, yields a still greater economy of power. Thus, the form of a line of life, as a schematic expression of the direction of activity of the individual person (steady, straight, bound up with the chief aim), is, apart from the "degree of performance" one of the characteristic features of the will of the person under investigation.

II. Resolution, according to Ach, is an energetic act of will which is not executed but postponed. As an act of will,

[8] G. Ledig: Der Beschluss, Arch. f. d. ges. Psychol., 70, 1928, p. 240.

a resolution should possess five moments peculiar to an energetic act of the will. Ach enumerates the following moments of such an act: (I) perceptible (the feeling of tension); (II) objective (representation of the aim, the means and the result); (III) actual presence (the experience of "I really want"); (IV) state of consciousness (of effort); and (V) time (containing the attitude taken up as regards the future).[9]

The replies of the examinees confirm the existence of these moments in the experiences of resolving.

The perceptible moment (the feeling of tension) was described by Person No. 24 as follows: "A resolution is often accompanied, apart from imagining, by the feeling of movement; for instance, I resolved to chastise a slanderer and so satisfy my honour. I think when and where I'll meet him, and that I shall then strike him with this or that. I get excited. But in the intention of getting satisfaction, I experience no feeling of movement."

The objective moment (representation of aim, means and result: apart from the representation of aim, which is usually present in a resolution as an energetic act of will, the examinees also experienced (19 persons) a presentation of the means, 5 persons represented the means as a secondary matter, and 14 persons did not experience the means at all. The most common method of experiencing is to compare the aim of the resolution with the present situation of the examinee (13 persons), a consideration of the situation at a given moment appears in 10 cases, and one of the result in 9 cases (six persons gave no reply).

As regards the representation of result, this appears to be more necessary in experiencing the resolution than in imagining the means; 33 persons had this in their consciousness and only 5 persons dispensed with this, i. e., they do not think of the possible adverse outcome of their activity. These latter are probably persons of more decisive charac-

[9] *Das anschauliche, gegenständliche, actuelle, zuständliche und zeitliche Moment.* Ach: W. u. T., p. 247.

ter who do not consider the consequences. The following gives examples of both types: Person No. 3: "I usually act impulsively, and even blindly; I dash headlong into things, not troubling as to the results." Person No. 37 said: "I am generally prepared for the worst, but in spite of my thought-out representation of the result, I firmly bielieve in success."

The examinees characterize resolution as opposed to intention, thus: "it is more concrete, has a detailed plan, is better formulated, clear-cut and precise. It is usually made after deliberation, is better defined in details, and has a set path leading to its realization."

The moment of actual presence (experience of "I really want") was stressed by the examinees, who stated that will enters into the making of a resolution, — that will has a great share in it, that greater stress is placed on the will; but most often they state that it is an act of will and that it is accompanied by faith in one's own strength, side by side with the desire to carry out the resolution.

The moment of consciousness (of effort): a resolution is distinguished by greater intensity and concentration than an intention; the difference between the two depends on the difference between the force of an act of will accompanying these phenomena: intention has rather less of this force.

The moment of time (attitude towards the future): on the whole, the examinees affirm that a resolution refers to a definite future whilst an intention is not fixed in time; a resolution refers to the nearer future and an intention to the more distant. Resolutions must be carried out, they bind, they require conscious effort to remove, or one has to give them up in case of impossibility of execution; an intention, on the other hand, in such case simply falls through itself. Some of the examinees even stated that a resolution must be executed, otherwise it is not a resolution. It is evident that we have here a confusion of psychological and character-forming definitions, but this still more strongly stresses the

categorical character of resolutions and the conditional nature of intentions.

The examinees, when indicating the differences between resolution and intention, did not strictly enough differentiate between the two conceptions, usually adding to the above-mentioned moments, such expressions as "more", etc.; for example, "a resolution is more concrete", "more closely connected with the will" and so on. In other words, those intentions which are more intense become resolutions, and resolutions which are given up (at least as regards time or conditions) become intentions. This was well expressed by Person No. 3: "Intentions are the general lines of directive conduct; resolutions are more concrete acts of will regarding certain aspects of some intention." In practice, however, it is often difficult to distinguish between a resolution and an intention.

If, however, it is sought to determine in some concrete case whether a given experience is a resolution or an intention, then, in accordance with Ach's definition (that a resolution is an act of will), it is necessary to ascertain whether the given experience contains the moment of actual presence ("I really want") as an essential condition of an act of will.

Thus an act of will which could have become a resolution becomes an intention when an energetic act of will assumes the features of what Ach calls inferior or secondary will, curtailed, weak will, drilled will *(abgeflachtes oder uneigentliches Wollen, das abgekürzte Wollen, das schwache Wollen, das geübte Wollen).* [10]

III. The value of the various features of resolution, covered in the questionnaire is furnished by an analysis of the replies furnished and listed in Table I. Pt. IV of the questionnaire was discussed in Pt. I of this paper and characteristics of all the examinees were determined, — the so-called "de-

[10] N. Ach: W. u. T., p. 275.

gree of performance" (DP). This index will now serve as a measure for evaluating the various features of resolution.

In answer to Ques. 1 (whether the examinee makes resolutions), 35 persons answered in the positive and 3 in the negative. The mean of the first group came to 15.7 and that of the second to 13.3, which indicates that the habit of making resolutions is possessed by persons who are, on the average, stronger than those who do not practise it.

In order to secure greater certainty as to the evaluation of the various features of resolution, thirty-four additional persons were examined: these were mostly students of Poznań University or persons of university-level education. A comparison of the results obtained on the 38 students with those on the supplementary 34 persons will serve as a means of control of the reliability of the method followed. All 34 persons were found to make resolutions. The mean of DP came to 24.5, i. e. it was very high. In the group of 38 persons, 37 make resolutions and have a DP of 17.0; the one person in this group not making resolutions had a DP of 11.0. In this connexion, it should be recalled that in the experiments described in *Types of Will,* not a single person not making resolutions had a strong will, either objectively as an outcome of the investigation, or subjectively as was found out from the answers. Thus, for instance, Person No. 27 stated: "My will could be strong." Person MC stated: "My will is very weak." Person RS: "My will is not strong enough," etc. In the replies furnished during the present investigation, Person No. 28 wrote: "I not only make resolutions willingly, but they are even essential for me: without them life would appear to be empty and worthless."

Question 2. (The noting of resolutions). In this case the examinees fall under three categories depending on their answers. Eighteen persons admitted that they never write down their resolutions, and these had a mean DP of 15.0; 12 persons reported that they only note dates and these had a mean DP of 13.0; 8 persons make notes in order to maintain their

plan of life and these have a mean DP of 20. The noting of dates by 12 persons, as was evident from the replies, was not due to the needs of the will, but to the lack of a good memory, and here the lowest index of DP is quite comprehensible. The index of 20 given in the table is the mean of persons noting their resolutions, whilst the figure of 14.3 is the mean of persons not noting resolutions or only noting dates. For the estimation of the 18 persons making no notes, we find the mean DP for all the thirty-eight persons, i. e. 15.5. Compared to this, the DP of the 18 persons who make no notes turns out to be lower, and that the 8 persons who do make notes, higher. The following conclusion therefore appears: (i) Only dates are noted by persons of weak will and often by those with weak memories; (ii) persons of strong will-power make notes of their resolutions regarding their plan of life; (iii) no notes are made by persons having a medium or rather weaker than average will-power. The investigation of the supplementary group of 34 persons confirms part of this conclusion, as the persons making notes had a DP of 20.3 and those not doing so, one of 15.0.

Question 3. (Have you the habit of binding yourself by resolutions?) As 31 persons with a DP of 15.8 were found to bind themselves by their resolutions and 5, with a DP of 15.2, did not, we deduce that binding oneself in this manner is tied up with the possession of a stronger will. The examination of the 34-person group yielded a similar relation: 17.6 for those who bind themselves and 14.2 for those who do not.

Question 4. (Do you willingly bind yourself by resolutions?) Two persons gave no answer; of the remainder, 23 reported they bind themselves willingly and these had a DP of 16.8, whilst the 13 persons who do not thus bind themselves, had a DP of 12.6. The examination of the supplementary group of thirty-four persons yielded 17.6 and 15.4 as the corresponding indices. In other words, it can be deduced that persons of stronger will more willingly bind themselves by their resolutions.

Question 5. (How long is it since you have been making resolutions?) In view of the fact that the will-power of the examinees was scored with the five-point system, persons having the indices of 4 or 5 are taken to have strong will-power, whilst those having 1, 2, or 3 as being weak-willed. There were 18 persons in the strong-willed group and 20 in the weak-willed, with an average age of 13.4 for the first group and 14.4 for the second. The difference in years is not great, but it indicates that the strong-willed persons begin to make resolutions rather earlier. The period during which young people begin to make their first resolutions is most often that towards the end of adolescence; thus 21 persons *(55%)* trace back their first resolutions to the age of 13, 14 and 15. As can be seen from Table I (Column 7), these are persons endowed with various degrees of will-power, but the weakest individuals (with a DP between 13 and 4) begin to make resolutions exclusively during this period, whilst persons with a higher DP (the remaining 17 examinees) may begin to make resolutions during adolescence, or before or after this period. This phenomenon can be explained thus: that the period of struggle and search, as are the years of adolescence, serves as an incentive to weak-willed persons to utilize resolutions as a mean of strengthening performance, whilst with stronger-willed persons there are in addition other impulses which act beyond the limits of that period. Tumlirz appears to confirm this opinion as to the commencement of making resolutions by the majority of young people, when he states that during the transitory period the will of youth gains in strength and that thirteen-year-olds desire to rule over their own feelings and passions, but know neither themelves nor the means of approach. [11]

The analysis of the behaviour of 34 persons likewise indicates that persons making resolutions during the age of 13—15 years have a weaker will (mean DP less than 17), per-

[11] O. Tumlirz: Die Reifejahre. I Teil, pp. 80, 81.

sons commencing after this period exhibit a stronger will (mean DP greater than 17).

Question 6. (Do your resolutions extend far into the future?) Taking the mean DP of those (20 persons) who make resolutions reaching far into the future, we receive the index of 17, whilst the mean DP of the 13 persons not making such resolutions comes to only 13; this would permit the conclusion that the habit of making such resolutions is more often coupled with strong will than with weak. This is confirmed by the results of examining the supplementary group of persons, which yielded a DP of 19.5 for the first group and one of 13.6 for the second.

Question 7. (Name your supreme resolution.) The replies of the examinees were such that four categories of supreme resolutions could be drawn up: (I) social-educational work,[12] 13 persons with a mean DP of 17.2; (II) science, 6 persons with a mean DP of 17.1; (III) self-education, 6 persons with a mean DP of 16.7, and (IV) personal material aims, such as the attaining of a diploma or degree, a remunerative situation, etc., 13 persons with a mean DP of 12.6. The results secured support the conclusion that social-educational work is set up as the life-aim of youth having a very strong will, that science is chosen by youth with strong will (17.1 is greater than the mean DP, which is 15.6), that self-education is chosen by those who are rather weaker in will-power but still above the average, and that the assuring of a situation as the supreme aim in life is encountered amongst persons having the weakest will.

Question 8. (How old were you when this supreme resolution first appeared?) The period of life during which these supreme resolutions arise appears primarily to be that between the ages of 16 to 20 inclusive. This applied to 24 persons (or 66% of those examined); of the remainder, 8 per-

[12]) This category includes only persons who desire to devote themselves to such work for idealistic motives; those who regard it only as a source of income have been included in the fourth category.

sons did this earlier, and 6 later (see Table I, Column 10.) This appears to be quite comprehensible when we take into consideration the results of the anwers to Question 4. First of all, the majority of the young persons have to learn to make resolutions (at the age of 13—15) in order later (at the age of 16—20) to be able to form their supreme resolutions.

With a view to confirming my investigtaions (at least as regards certain questions) by the aid of more extensive statistical data, I utilized the results of investigations made on 267 pupils (aged 13—20) in a girls' secondary school; the investigation was conducted by means of a simplified questionnaire on resolutions by the head-mistress, Miss Władysława Mielczarska, who statistically worked up the material amassed, for which I hereby express my sincere thanks.

Table II contains comparative data on the results of the basic investigation of the 38 university students in Wilno, of the supplementary group of 34 persons, and of the 267 school-pupils. It will be observed that the figures given for the basic investigation are fully confirmed by the analysis of the results of the two following cases of utilizing the questionnaire. In view of the great simplification of the questionnaire completed by the school-pupils, only two columns have been given in Table II in this connexion: 1. Whether the examinee makes resolutions, and 2. Whether she makes notes. This turned out to be quite feasible owing to the calculation of DP for each girl on the basis of other questions contained in the simplified questionnaire.

Conclusions

I. The most valuble form of life-line appears to be that of the double line: the basic one, proceeding without interruptions straight to the aim, and the other branching off from the first in various directions but returning to it and enrichening it. The chief trait of this form of line of life is the great economy of time in attaining a given end. The least valuable life-line is that represented by the single line which

Examinee groups	1		2		3		4		5		6		7			
	Resolutions made or not		Notes made of them		Bind examinee		Willingly		Since when		Distant resolutions		Aim of supreme resolution			
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	4—30	13—15	Yes	No	social-educational	science	self-education	personal. material
38 students (Wilno)	15.7	13.3	20	14.3	15.8	15.2	16.8	12.6	> 13	< 13	17	13	17.2	16.5	15.5	13.3
34 supply. persons	17	11	20.3	15	17.6	14.2	17.6	15.4	> 17	< 17	19.5	13.6	18.8	18.3	15.2	15.2
267 girls (Secondary school)	15	14.2	16.7	14.8												

Table II.

Comparison of results of investigating 38 students of the University of Wilno with those secured on 34 adult persons and 267 secondary-school girls. The figures indicate the mean values of the "degree of performance" (DP) of the persons in every group in relation to one of the features of resolution.

is crooked and interrupted in places; it turns in various directions only to retreat. The chief trait of this form is great loss of time and lack of results from activity. The form of a life-line, as a schematic expression of the direction of activity of an individual person is, apart from the "degree of performance", one of the characteristic features of the will of the person investigated.

II. Resolution, as an energetic act of the will, possesses all its five moments, but the moment of actual presence is essential. When it is absent, there is no act of the will and the experience can only be an intention. As the moment of action does not appear distinctly enough in the conciousness, it not always possible to state whether a given experience is a resolution or an intention. A resolution is nearly always coupled with the representation of aim, but not always with the representation of means and result.

III. Stronger-willed persons, contrary to weaker-willed ones, for the most part make resolutions (in order to strengthen their own will), note them down, bind themselves by them, make resolutions extending into the distant future, and begin to make resolutions earlier in youth than weaker-willed individuals. On the whole, young people begin to make resolutions between the age of 13 to 15, but supreme resolutions (aims in life) are usually chosen at the age of 16 to 20 inclusive. Social-educational work as an aim in life is chosen by the strongest-willed, science and self-education by the strong-willed, and personal ends by the weakest-willed.

ROMAN MARKUSZEWICZ — WARSZAWA

REWIZJA PODSTAWOWEGO POJĘCIA FREUDYZMU

Pojęcie konfliktu psychicznego chorobotwórczego jest zasadnicze zarówno w teorji jak w praktyce psychoanalitycznej. W teorji — ponieważ jest nietylko podstawą dynamicznego ujęcia życia psychicznego, a więc punktem wyjścia teorji o tłumieniu i oporze, ale częściowo też wyjaśnieniem genezy psychonerwicy. W lecznictwie zaś psychoanalitycznem odgrywa to pojęcie pod względem techniki analitycznej rolę mechanizmu fundamentalnego, do którego lekarz sprowadza wszelkie psychiczne konflikty pacjenta. Konsekwencja i wewnętrzna zwartość przeprowadzanej analizy opiera się na tym węzłowym mechaniźmie, jakim jest konflikt chorobotwórczy. Sprawą wielkiej wagi jest więc wyjaśnienie, co Freud rozumie przez pojęcie konfliktu chorobotwórczego.

Psychicznym konfliktem nazywa Freud[1]) „sprzeczność życzeń. Jedna część osobowości reprezentuje pewne pragnienia, inna — opiera im się i je odpiera". Są to nader częste zjawiska w życiu psychicznem każdego człowieka. W „Wykładach" swoich mówi Freud[1]), „że życie nasze psychiczne nieustannie jątrzą konflikty, które musimy likwidować". Ale rolę daleko ważniejszą, niż w stanie zdrowia psychicznego, odgrywa konflikt w psychonerwicy, gdyż znajdując się u jej podłoża, jest punktem wyjścia mechanizmów neurotycznych. Taki konflikt psychiczny nazywa Freud konfliktem chorobotwórczym. Przeistoczenie się jednak pierwszego w drugi — normalnego w chorobotwórczy — odbywa się w określonych warunkach. „Należy zapytać — powiada Freud[1]) —

[1]) S. Freud: „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse", Gesammelte Schriften, t. VII, str. 362.

jakie są te warunki, śród jakich sił psychicznych rozgrywają się te konflikty chorobotwórcze, w jakim stosunku znajduje się konflikt do innych, powodujących nerwicę, momentów".

Nie chcąc rozszerzać zakresu pracy niniejszej i komplikować zagadnienia, ograniczę się do wyjaśnienia, w myśl teorji Freuda, konfliktu chorobotwórczego, natomiast poruszać będę związek konfliktu z innemi przyczynami, powodującemi psychonerwicę, o tyle, o ile jest to niezbędne do zrozumienia konfliktu. Ale, wobec zależności tego pojęcia od poglądów Freuda na istotę psychonerwicy i na instancje psychiczne, gdzie się konflikt rozgrywa, prześledzić muszę pojęcie konfliktu na stopniach rozwoju teorji freudowskiej. Poglądy bowiem Freuda na istotę psychonerwicy i na instancje psychiczne ulegały zmianom w miarę formowania się jego teorji. Dla większej przejrzystości i łatwiejszej orjentacji w olbrzymim materjale dzieł Freuda wyodrębnię trzy zasadnicze okresy w rozwoju jego teorji: I. teorję urazową histerji, II. teorję o utrwaleniu i tłumieniu libido, III. teorję o jaźni, „ono" i ideale jaźni.

I.

Znajdując się pod wpływem Charcota, i dzięki obserwacjom Breuera, Freud łącznie z tym ostatnim, badając stany histeryczne, doszli do wniosku, że są one podobne do stanów hipnotycznych. Podobnie bowiem, jak istnieją dwie świadomości u osobnika zahipnotyzowanego — jedna normalna, druga w stanie hipnozy, przyczem są one oddzielone i jedna nie wie o drugiej, — tak istnieje u neurotyka, poza świadomością zwykłą, szereg przeżyć zawartych w świadomości innej, nieznanych w stanie świadomości normalnej. Zagadnieniem rozszczepienia świadomości w histerji zajmowała się szkoła Charcota (Janet). Breuer i Freud[2]), opierając się na analogji między stanem hipnotycznym a „dwiema świadomościami" neurotyka, widocznej specjalnie wyraźnie

---

[2]) S. Freud: „Studien über Hysterie". Ges. Schriften, t. I, str. 17.

w stanach zamroczenia histerycznego, wysunęli twierdzenie, że „podstawą histerji i warunkiem jej jest istnienie stanów hipnoidalnych". Nie umieli wprawdzie nic powiedzieć o przyczynach powstawania i istocie „świadomości hipnoidalnej", przypisując je nieokreślonej bliżej predyspozycji do histerji. Przyjmując jednak istnienie „świadomości hipnoidalnej" i opierając się na teorji Charcota o urazowych porażeniach w histerji, Breuer i Freud uważają, że objawy histeryczne powstają jako wyniki urazów psychicznych, t. zn. przeżyć wywołujących uczucie lęku, cierpienia lub wstydu. Urazy te — powiadają — tkwią w „świadomości hipnoidalnej" i dlatego nie mogą być odreagowane, gdyż nie są przypominane w stanie normalnej świadomości. Chory przypomina je sobie dopiero, gdy zostaje zahipnotyzowany; w tym stanie może je odreagować i dzięki temu uwolnić się od nich. (Na tem polegała metoda lecznicza objawów histerycznych, nazwana katartyczną przez Breuera i Freuda). Należało jednak wyjaśnić, co to jest „świadomość hipnoidalna", wzgl. na czem polega łatwość, z jaką chorzy na psychonerwicę odszczepiają urazy psychiczne od świadomości normalnej, dzięki czemu powstają owe „dwie świadomości". Gdyby bowiem udało się odtworzyć sposób zapominania, t. zn. tłumienia urazów psychicznych, bez posługiwania się pojęciem tak niejasnem jak owa „świadomość hipnoidalna", wówczas nietylko byłby zrozumiały mechanizm objawów histerycznych, ale, co ważniejsze, wiadoma byłaby przyczyna powstawania histerji.

Jest to punkt wyjścia teorji freudowskiej. W następnych już rozdziałach wspólnej z Breuerem pracy, analizując przypadek Miss Lucy R., wprowadza Freud pojęcie konfliktu afektywnego, który powoduje, że aktualne przeżycie nabiera cech psychicznego urazu i jako symbol tego urazu powstaje objaw histeryczny. W ten sposób, przez wprowadzenie pojęcia konfliktu afektywnego, omija już Freud pojęcie „świadomości hipnoidalnej". Konflikt afektywny rozumie jako stan, w którym występują przeciwne sobie uczu-

cia, i w którym, chcąc wyzbyć się związanej z niemi przykrości, neurotyk tłumi, a więc zapomina, t. zn. wypiera do „innej świadomości" wyobrażenia niezgodne ze świadomością zwykłą. Tę inną świadomość, w której znajdują się stłumione wyobrażenia, Freud potem nazwie nieświadomością, jako że obejmuje ona przeżycia nieznane świadomości zwykłej. Freud[3]) dochodzi do wniosku, „że do nowonabycia histerji nieodzowny jest pewien warunek psychiczny, mianowicie, aby jakieś wyobrażenie zostało umyślnie ze świadomości wyparte, wyłączone ze skojarzeniowego powiązania". „Powodem samego tłumienia mogło być tylko wrażenie przykrości, niezgodność mającej być stłumionej idei z panującym zespołem wyobrażeń jaźni. Wyobrażenie stłumione mści się jednak w ten sposób, że staje się chorobotwórcze". W przypadku Miss Lucy, Freud uważa, „że śród założeń owego urazu musiało być jedno, które Miss Lucy umyślnie chciała pozostawić niewyjaśnione, które starała się zapomnieć" (podkreślenie moje). Pacjentka Freuda Miss Lucy, guwernantka, potajemnie kochała swego chlebodawcę; ów postawił jej nieuzasadnione zarzuty i zagroził, że jej wymówi posadę; więc Lucy wyciągnęła wniosek, że kocha się bez wzajemności i uczucie swoje stłumiła. Freud rozumie, że wymówki chlebodawcy odegrały rolę psychicznego urazu, ponieważ, trafiając w uczucie o charakterze konfliktu (miłość Lucy budziła w niej zastrzeżenia już dawniej, a stała się beznadziejna dopiero po awanturze), zaostrzyła ten konflikt. Wymówki więc pana domu dlatego mają znaczenie urazu psychicznego, że trafiają w uczucie, które miało charakter konfliktu, — lecz i konflikt ten ulega zaostrzeniu naskutek wymówek, t. zn. z powodu urazu psychicznego. A wówczas uczucie miłości wraz z tym urazem uległo stłumieniu, t. zn. zapomnieniu, jako przykre dla świadomości. Stłumione zaś te przeżycia ujawniają się następnie w symbolicznej postaci objawów histerycznych.

---

[3]) Ibid., t. I, str. 100.

Powyższy, uproszczony przezemnie przypadek przytaczam jako ilustrację poglądu Freuda na znaczenie konfliktu afektywnego w powstawaniu histerji. Freud[4]) mówi: „Nieodzownym warunkiem nabycia histerji okazuje się powstanie niezgodności między jaźnią a przystępującem do niej wyobrażeniem“. Niezgodność ta oznacza konflikt afektywny, rozgrywający się między moralnością a sprzecznem z nią uczuciem. „Tak oto mechanizm, produkujący histerję, odpowiada z jednej strony aktowi bojaźliwości moralnej, z drugiej zaś przedstawia się jako urządzenie ochronne, będąc na usługi jaźni“. Uraz zaś psychiczny powoduje zaostrzenie konfliktu afektywnego: „Właściwym momentem urazowym — mówi Freud[5]) — jest, kiedy sprzeczność narzuca się jaźni i jaźń postanawia wykluczyć sprzeczne wyobrażenie. Wykluczenie takie nie niweczy wyobrażenia, ale wypiera je do nieświadomości... Rozszczepienie świadomości w przypadkach histerji nabytej[6]) jest więc zamierzone, rozmyślne, a przynajmniej często zapoczątkowane przez akt samowolny“ (podkreślenie moje). Freud więc, podnosząc znaczenie konfliktu afektywnego w powstawaniu histerji, wyjaśnia zapomocą pojęcia konfliktu rozszczepienie świadomości. Zjawisko to tłumaczone było przed Freudem przez Janeta w ten sposób, że rozszczepienie świadomości u neurotyków jest pierwotną cechą degeneracji hi-

[4]) Ibid. t. I, str. 107.

[5]) Ibid. t. I, str. 108.

[6]) Freud, jak widzimy, początkowo odróżniał histerję hipnoidalną, powstającą jakoby naskutek pierwotnego stanu hipnoidalnego, od histerji psychicznie nabytej (zwanej później przez Freuda obronną — „Abwehrhysterie“), wywołanej przez obronę jaźni przed wyobrażeniami niezgodnemi z jej moralnością. Trzecią postacią histerji była według Freuda „Retentionshysterie“, w której rozszczepienie świadomości odgrywać miało bardzo małą rolę i której przyczyną był jakoby brak w swoim czasie reakcji na urazy psychiczne. Freud odstąpił jednak od tego sztucznego podziału histerji, kiedy doszedł do wniosku, że każda histerja jest psychicznie nabyta przy pewnej predyspozycji.

sterycznej. Początkowo Breuer i Freud rozumieli rozszczepienie jako cechę wtórną, wynikającą ze stanu hipnoidalnego. I dopiero Freud, którego współpraca z Breuerem ograniczyła się do „Studien über Hysterie“, wprowadził pojęcie konfliktu afektywnego — a dzięki niemu wyjaśnił rozszczepienie świadomości, które nadal rozumiał jako cechę wtórną, w ten sposób, „że rozszczepienie treści świadomości jest następstwem aktu woli chorego, t. zn. że zostaje zapoczątkowane przez wysiłek woli, którego motyw można podać“ [7]). W ten sposób z postaci, w jakiej rozstrząsała go szkoła Charcota, problemat został sprowadzony przez Freuda do zagadnienia dynamicznego, t. zn. do konfliktu chorobotwórczego; temsamem stało się dynamiczne ujęcie życia psychicznego podstawą psychoanalizy — i wkrótce ten punkt widzenia stosuje Freud nietylko do zjawisk chorobowych, ale i do psychiki normalnej. Wielki przewrót w psychologji — przejście do dynamicznego jej rozumienia — dokonany został przez Freuda dzięki wprowadzeniu przez niego pojęcia konfliktu chorobotwórczego. Konieczne jest więc jaknajściślejsze uzasadnienie tego pojęcia, które w historji psychoanalizy

---

[7]) S. Freud: „Die Abwehr-Neuropsychosen“, Gesam. Schriften, t. I, str. 292.

Freud (t. I, str. 296) zarzuca Janetowi, że przypisuje on zbyt dużą rolę w histerji rozszczepieniu świadomości. Nie rozszczepienie świadomości ma zasadnicze znaczenie — mówi Freud, nawiązując do definicji histerji, sformułowanej przez Oppenheima i Strümplla — ale zdolność do konwersji, t. zn. że sprzeczne z jaźnią wyobrażenie zostaje unieszkodliwione w ten sposób, że energja jego przemienia się w unerwienie cielesne. Przekonamy się jednak z dalszego rozwoju teorji Freuda, że właśnie pojęcie rozszczepienia świadomości, lub, jak Freud później mówi, rozszczepienie psychiczne, odegrało w niej rolę pierwszorzędną. W innem miejscu np. Freud przyzna, że pojęcie to było punktem wyjścia jego teorji. Mówi bowiem (t. IV, str. 363): „...jego *(Charcota)* uczeń, P. Janet, usiłował wniknąć głębiej w szczególne procesy psychiczne w histerji, i poszliśmy (z Breuerem) za jego przykładem, gdy rozszczepienie psychiczne i rozpad osobowości wysunęliśmy na czoło naszej koncepcji“.

jest punktem zwrotnym, linją demarkacyjną między szkołą Charcota a teorją Freuda.

Widzieliśmy z cytatów, że konflikt rozgrywa się między moralnością a sprzecznem z nią wyobrażeniem, i to jako akt woli, skierowany przeciwko temu wyobrażeniu, niezgodnemu z jaźnią. Konflikt ten więc jest konfliktem moralnym i ma charakter wyraźnie świadomy — jest „na usługi jaźni", tłumiąc niezgodne ze świadomością wyobrażenia.

Wkrótce Freud znalazł się wobec następującej trudności realnej: aktualne urazy, które miały poprzedzać objawy histeryczne, okazały się zbyt błahe, ażeby można im było przypisać znaczenie determinujące te objawy. „Rzeczą decydującą jest — mówi Freud[8]) — że nauka o stanach hipnoidalnych nie przyczynia się do rozwiązania innych trudności, mianowicie, że urazowym przeżyciom tak często brak właściwości determinującej". Znaczy to, że przeżycia urazowe, odnajdowane przez Freuda u chorych, były nazbyt banalne i dlatego ani nie uzasadniały objawów histerycznych, ani nie posiadały siły urazowej — a wówczas uświadomienie takich przeżyć nie dawało wyników leczniczych. Chcąc jednak utrzymać urazową teorję histerji i opartą na niej nową metodę leczniczą, Freud zaczął w przeszłości chorych szukać takich urazów, które miałyby zarówno siłę urazową jak determinujące dla objawów znaczenie. I, analizując chorych poza aktualne urazowe przeżycie, które poprzedziło zjawienie się objawu histerycznego, Freud zrobił odkrycie, potwierdzające teorję urazową, a mianowicie, że poza przeżyciem aktualnem tkwią zawsze urazy wczesnego dziecięctwa, że chodzi „o doświadczenia seksualne na sobie, o stosunek płciowy (w szerszem znaczeniu)" [9]). „Doświadczenia seksualne dziecięctwa, polegające na podrażnieniach genitaljów, na czynnościach przypominających coitus i in., powinny więc w gruntownej analizie być uznane jako urazy,

[8]) S. Freud: „Zur Actiologie der Hysterie", Ges. Schriften, t. I, str. 408—409.

[9]) Ibid. t. I, str. 418.

stanowiące punkt wyjścia reakcji histerycznej na przeżycia pokwitania, oraz rozwoju histerycznych objawów"[10]). Freud na podstawie przeprowadzonych przez siebie analiz neurotyków doszedł do wniosku, że przeżycia tego rodzaju dotyczą dzieci w wieku 2—4 lat i polegają bądź na tem, że dorosła osoba ma stosunek (niecałkowity) z dzieckiem, bądź też, że dziecko, uwiedzione przez osobę starszą, ma następnie podobny stosunek z dzieckiem innej płci, często z bratem lub siostrą. Są to, jak mówi Freud[11]), „owe liczniejsze wypadki, kiedy pielęgnująca dziecko osoba, służąca, bona, guwernantka, nauczyciel, zbyt często też niestety osoba blisko spokrewniona nauczyła dziecko stosunku seksualnego i utrzymywała z niem, często przez wiele lat, formalny stosunek miłosny, ukształtowany również pod względem duchowym". Te właśnie zamachy seksualne osób starszych — uwiedzenia, jak wyraża się Freud, dotyczą dziecka, które, według Freuda[12]), cechuje bierność seksualna, wobec czego uwiedzenia te są seksualnemi urazami wczesnego dziecięctwa. „Ten swoisty warunek histerji — bierność seksualna w okresie przedseksualnym — spełniony był we wszystkich analizowanych przezemnie przypadkach histerji"[13]). Seksualne urazy dziecięce mają jakoby doniosłe znaczenie dla procesu tłumienia późniejszych przeżyć urazowych, przykrych dla świadomości. Freud[14]) widzi w urazach dziecięcych wyjaśnienie chorobotwórczego działania urazów późniejszych: „Wywodziłem wtedy, że ujawnienie się histerji daje się regularnie nieomal sprowadzić do konfliktu psychicznego w ten sposób, że wyobrażenie sprzeczne aktywuje obronę jaźni i wzywa do tłumienia. W jakich warunkach osiąga ta dążność obronna

---

[10]) Ibid. t. I, str. 422.
[11]) Ibid. t. I, str. 423.
[12]) S. Freud: „Weitere Bemerkungen über die Abwehr-Neuropsychosen", Ges. Schriften, t. I, str. 364.
[13]) Ibid. t. I, str. 364—365.
[14]) Ibid. t. I, str. 426—427.

efekt patologiczny, polegający na istotnem wyparciu do nieświadomości przykrego dla jaźni wspomnienia i wytworzeniu na jego miejsce objawu histerycznego, nie mogłem wtedy podać. Uzupełniam to dzisiaj: akcja obronna osiąga swój cel wyparcia ze świadomości sprzecznego z nią wyobrażenia, gdy odnośna osoba, zdrowa dotychczas, ma seksualne przeżycia dziecięce jako wspomnienia nieświadome i kiedy wyobrażenie, mające ulec stłumieniu, może być logicznie lub skojarzeniowo powiązane z takiem dziecięcem przeżyciem. Ponieważ dążność obronna jaźni zależy od ogólnego, moralnego i intelektualnego, wykształcenia danego człowieka, nie jesteśmy już całkiem bez rozumienia wobec faktu, że histerja zdarza się o tyle rzadziej wśród prostego ludu, niżby na to pozwalała swoista jej etjologja". W ten sposób więc, według Freuda, aktualne przeżycie, pozornie nawet banalne, spotęgowane zostaje przez wspomnienie seksualnego urazu dziecięcego, a wówczas nabiera siły urazowej i między niem a moralnością powstaje ostry konflikt, który prowadzi do stłumienia aktualnego urazowego przeżycia. Freud[15]) wykrył np. u podstawy psychonerwicy pewnej pacjentki przeżycie, polegające na tem, że zaprzyjaźniony z nią chłopiec potajemnie głaskał jej rękę. To banalne aktualne przeżycie stało się urazowem i wywołało silny konflikt dlatego, że pieszczotliwe dotknięcie ręki w wieku dojrzałym przypomniało pacjentce dotknięcie ręki inne, które miało miejsce we wczesnej młodości a które wówczas było tylko częścią poważnego seksualnego przeżycia. Protest pacjentki dotyczył więc seksualnego przeżycia dziecięcego. W tym stanie teorji freudowskiej konflikt chorobotwórczy uzasadniony jest przez to, że chodzi o wspomnienie urazów dziecięcych, natury wybitnie seksualnej, wobec czego tem silniejszy jest sprzeciw moralności osoby dojrzałej, która wbrew swej woli wciągnięta

[15]) Ibid. t. I, str. 434.

została w wieku dziecięcym w przeżycie seksualne. Z ostatniego zdania wyżej przytoczonego cytatu wyraźnie wynika, że właśnie moralność a nawet i wykształcenie odgrywa w konflikcie tym zasadniczą rolę, jako siła tłumiąca wspomnienie seksualnego urazu dziecięcego. I tylko ze względu na słabość tej siły tłumiącej u ludzi, należących do „prostego ludu", Freud wyjaśnia rzadkie stosunkowo wystąpienie histerji w „niższych" sferach społeczeństwa („beim niederen Volk"), chociaż „seksualne urazy dziecięce" w tych właśnie sferach są nader częste. Lecz trudno w to uwierzyć, aby Freud uważał, że sfery proletarjackie są mniej moralne od burżuazyjnych. Można zgodzić się z tem, że śród proletarjatu jest mniej pruderji, aniżeli śród burżuazji. Mówiąc o „ogólnem, moralnem i intelektualnem, wykształceniu danego człowieka", Freud zapewne ma na myśli wpływy wychowawcze i wykształcenie, jakie jednostka zawdzięcza swemu otoczeniu. Gdybyśmy jednak mieli sprowadzić moralność wyłącznie do wpływów wychowawczych, to drugi spółczynnik konfliktu nie mógłby być dość silny, aby stłumić seksualne wspomnienie. Przedewszystkiem zaś nie można przeciwstawiać popędowi „ogólnego, moralnego i intelektualnego, wykształcenia"; byłby to konflikt intelektualny. Popęd zaś i intelekt są partnerami o sile tak nierównej, że walka między nimi musiałaby ustać wobec przytłaczającej przewagi popędu. Zachodzi więc następujący dylemat: albo przeczy teorji Freuda o seksualnych urazach dziecięcych fakt, że w sferach proletarjackich histerja nie występuje tak często, jak częste mogą być — choćby ze względu na mieszkaniowe warunki (podglądanie rodziców) — „seksualne urazy dziecięce"; albo konflikt chorobotwórczy jest intelektualnym konfliktem, a wobec tego drugi jego spółczynnik jest zbyt słaby, aby konflikt wogóle mógł się zawiązać.

Freud jednak prawdopodobnie nie poznał zrazu niewspółmierności tych partnerów konfliktu. Skłaniał się do pojmowania konfliktu chorobotwórczego jako walki między popędem seksualnym a instancjami intelektualnemi i mo-

ralnemi" (w ograniczonem znaczeniu tego wyrazu). I na podstawie tej swojej teorji — która powinna byłaby od początku budzić zastrzeżenia, zarówno ze względu na pojęcie „urazu", jak opierającego się na nim konfliktu, — wysunął twierdzenie o wyłącznie seksualnej etjologji psychonerwicy. „We wszystkich więc przypadkach nerwicy — mówi Freud[16]) — jest seksualna etjologja; ale w neurastenjach seksualna etjologja jest pochodzenia aktualnego, w psychonerwicach zaś — pochodzenia infantylnego"... „Prawdziwą jej (psychonerwicy) etjologję znaleźć można w przeżyciach dzieciństwa, a mianowicie, znowu — i wyłącznie — we wrażeniach dotyczących życia seksualnego"[17]) (podkreślenie moje). Nawet po odrzuceniu przez Freuda teorji urazowej pozostało to twierdzenie kamieniem węgielnym freudyzmu — i kamieniem obrazy dla jego przeciwników.

Ale teorja Freuda o seksualnych urazach dziecięcych nie wytrzymała próby doświadczenia i czasu. Okazało się, że te urazy, do których Freud doszedł za pośrednictwem analizy, były przez jego pacjentów zmyślone. Powtórzyła się historja naukowych badań histerji. Freud nie ustrzegł się błędu Charcota, który sugerował histerykom, nieświadomie dla siebie, pewne objawy i na ich podstawie budował teorję. I co dla dalszych losów teorji ważniejsze, — że gdy Freud nawet przekonał się, że został przez pacjentów wprowadzony w błąd, nie wyciągnął przecież z tego należytych konsekwencyj. „Pod wpływem urazowej teorji histerji, nawiązującej do Charcota — zwierza się Freud[18]) — było się raczej skłonnym uznać za realne i za doniosłe pod względem etjologicznym relacje pacjentów, sprowadzające objawy chorobowe do biernych przeżyć seksualnych wczes-

[16]) S. Freud: „Die Sexualität in der Aetiologie der Neurosen", Ges. Schriften, t. I, str. 445.

[17]) Ibid. t. I, str. 458—459.

[18]) S. Freud: „Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung", Ges. Schriften, t. IV, str. 422.

nego dzieciństwa, a mówiąc poprostu: do uwiedzenia. Kiedy etjologja ta się rozbiła o własne swe nieprawdopodobieństwo i o sprzeczność z okolicznościami, stwierdzonemi ponad wątpliwość, jedynem co z tego narazie wynikło był stan zupełnej bezradności. Analiza doprowadziła była w sposób poprawny do takich seksualnych urazów dziecięcych, a jednak były one nieprawdą. Straciło się więc grunt rzeczywistości. Najchętniej byłbym wtedy rzucił całą pracę, podobnie jak szanowny mój poprzednik Breuer, wobec swojego niepożądanego odkrycia. Może dlatego tylko wytrwałem, że nie miałem już wyboru, aby rozpocząć co innego". Stwierdzenie nieprawdziwości seksualnych urazów dziecięcych godziło przecież nietylko w urazową teorję histerji, nietylko w uzasadnienie konfliktu; lecz, co najgorsze, dowodziło ono, że metodologja Freuda nie daje gwarancji, że ujawnione zapomocą analizy fakty są prawdziwe objektywnie. Wniosek ten narzucił się widocznie Freudowi, jeśli on [19]) mówi: „Zgodzicie się Państwo, że to odkrycie nadawało się jak żadne inne do zdyskredytowania bądź analizy, prowadzącej do takiego wyniku, bądź pacjentów, na których wypowiedziach opiera się analiza i całe pojmowanie nerwic". Sytuacja istotnie trudna. Lecz nie z punktu widzenia interesu nauki. Zamiast dochodzić winy, czyż nie lepiej wyprowadzić wnioski, które uchroniłyby na przyszłość naukowe badanie od podobnych, arcyludzkich zresztą, pomyłek? Dwie były konsekwencje, które należało, zdaniem mojem, wyciągnąć: 1. odstąpienie od urazowej teorji histerji i poszukiwanie w innym, niż dotychczas, kierunku genezy konfliktu chorobotwórczego, 2. wprowadzenie do metodologji psychoanalitycznej czynników, które możliwie chroniłyby przebieg i wynik analizy od wyobrażeń oczekiwanych lekarza, dzięki czemu dawałyby większą rękojmię objektywizmu badań analitycznych. Ale Freud chociaż w zasadzie uznał swój błąd i wyciągnął zeń bardzo ważną naukę o życiu seksualnem dziecka, nie wyrzekł się

[19]) Ibid. t. VII, str. 381.

jednak swego poglądu na konflikt chorobotwórczy, ani nie zmienił w kierunku objektywizmu metodologji psychoanalitycznej. Przeciwnie, starał się tylko złagodzić swój błąd, chociaż przyczynił się on do tak wielkiego odkrycia, jak rozwój popędu seksualnego w okresie dziecięctwa. W czasie późniejszym Freud[20]) mówi o owych zmyślonych urazach dziecięcych: „...rzecz ma się niewątpliwie tak, że skonstruowane czy też przypomniane w analizie przeżycia dziecięce są bezsprzecznie fałszywe w jednym wypadku, ale z całą pewnością prawdziwe w drugim, w większości zaś — mieszane z prawdy i nieprawdy. Objawy są więc bądź odtworzeniem przeżyć, które zaszły naprawdę i którym można przypisać wpływ na utrwalenie się libido, bądź odtworzeniem fantazyj chorego, które oczywiście nie nadają się wcale do roli etjologicznej. Trudno zorjentować się w tem" (podkreślenie moje). Zapewne, bardzo trudno! Zazwyczaj bowiem trudno jest zorjentować się w sprawie, w której sam autor nie zajmuje zdecydowanego stanowiska. I, co ważniejsze, niezdecydowane to stanowisko prowadzi do dalszych niejasności u Freuda. Na następnej już stronicy, omawiając brak różnicy między rzeczywistością psychiczną a realną, Freud[21]) dochodzi do wniosku: „faktem zostaje, że chory stworzył sobie takie fantazje i fakt ten nie ma chyba dla jego nerwicy mniejszego znaczenia, niż gdyby chory naprawdę treść tych fantazyj przeżył" (podkreślenie moje). Jak to rozumieć? Czyżby Freud uważał, że fantazja ma dla psychonerwicy takie same znaczenie urazowe, etjologiczne, jak rzeczywiste przeżycie? Dopiero co przecież powiedział wyraźnie, że fantazje „nie nadają się wcale do roli etjologicznej", czyli że, z punktu widzenia psychonerwicy, musi być różnica między fantazją a rzeczywistością. Można, owszem, zgodzić się z Freudem[22]), że „skłonność konstytucyjna i przeży-

[20]) Ibid. t. VII, str. 382.

[21]) Ibid. t. VII, str. 383.

[22]) Ibid. t. IV, str. 423.

cie łączą się tutaj w nierozwiązalną całość etjologiczną, w ten sposób, że skłonność podniosła wrażenia, które pozostałyby banalne i bez wpływu, do urazów pobudzających i utrwalających"... Fantazja bowiem świadczy o pewnej popędowej konstytucji i odgrywa wobec tego znaczną rolę w analizie. Ale od tego stwierdzenia do „faktów", jakie Freud odnalazł u pacjentów, jest przestrzeń nie do przebycia. Chodzi przecież nie o przeżycia seksualne, wynikające z konstytucji dziecka; chodzi o „uwiedzenie", czyli o gwałt zadany dziecku, zachowującemu się biernie. Czy można utożsamiać takie przeżycie, pod względem jego znaczenia, z przeżyciem wynikającem z konstytucji dziecka? W poszczególnych przypadkach mogą się zdarzyć i przeżycia takie, jak uwiedzenie dziecka przez osoby starsze lub pogróżka kastracji, lecz nie można takich faktów uogólniać, ani twierdzić, że — niezależnie od tego, czy były one fantazją czy realnem przeżyciem — znaczenie ich dla psychonerwicy jest jednakowe. Pomijam narazie pytanie istotne, czy fantazje te wytworzone były w latach dziecięcych, czy też dopiero w trakcie analizy.

Pomimo wszystkich tych wątpliwości i sprzeczności, Freud[23]) nawet w pełnem wydaniu swych dzieł w r. 1924 zaopatrza następującymi odsyłaczami stronice, gdzie jest mowa o owych urazowych „przeżyciach" dziecięcych: „Nie wszystko jednak, co tekst powyższy zawiera, jest do odrzucenia; uwiedzenie zachowuje pewne znaczenie dla etjologji, niektóre zaś wywody psychologiczne uważam i dziś jeszcze za trafne" (podkreślenie moje). I dalej, gdy mowa o uwiedzeniu, Freud[24]) dodaje w odsyłaczu w r. 1924: „Wszystko to słuszne, ale zważyć wypada, że wówczas jeszcze nie uwolniłem się byłem od przeceniania rzeczywistości i niedoceniania fantazji" (podkreślenie moje). Zdaje mi się, że — przeciwnie — Freud niedocenia rzeczywistości; niedocenia faktu, że metodologja psychoanalityczna

[23]) Ibid. t. I, str. 369, odsyłacz.
[24]) Ibid. t. I, str. 419, odsyłacz.

pozwoliła mu na popełnienie tak rażącej pomyłki, jak przyjęcie fantazji za rzeczywistość, gdyż nie potrafiła wyłączyć jego wyobrażeń oczekiwanych. Chyba tylko obawa, zresztą nieuzasadniona, zdyskredytowania metody analitycznej, nakazała Freudowi nie wyciągać koniecznych, mojem zdaniem, konsekwencyj z popełnionego błędu. Z tego też stanowiska Freuda wynikają dalsze jego poglądy, z któremi niepodobna się zgodzić. Freud[25]) dochodzi więc przedewszystkiem do wniosku, że „rezultat jest ten sam — i po dziś dzień nie udało się dowieść różnicy w skutkach — gdy w tych zdarzeniach dziecięcych przeważa fantazja lub rzeczywistość" (podkreślenie moje). Tłumacząc zaś powstanie tych fantazyj, Freud[25]) przypuszcza, że są to prafantazje, wynikające z historji rozwoju gatunku ludzkiego: „Jednostka sięga w nich poza własne przeżycie, sięga po przeżycie czasu prehistorycznego wówczas, gdy własne przeżycie jednostki stało się zbyt szczątkowem. Wydaje mi się całkiem możliwe, że wszystko, co jako fantazję opowiada się nam w analizach — uwiedzenie dziecka, wzniecenie podrażnienia seksualnego na widok stosunku płciowego rodziców, pogróżka kastracji — lub raczej kastracja — było ongi, w prehistorji rodziny człowieczej, rzeczywistością; i że dziecko fantazjujące wypełniło poprostu luki prawdy indywidualnej prawdą prehistoryczną". Ale, zamiast powoływać się na czasy prehistoryczne, czyż nie prostsze byłoby zwrócić uwagę na fakt dostępny bezpośredniej obserwacji każdego analityka? Od chwili, gdy Freud uznał owe urazy dziecięce za „prawdę prehistoryczną", zaczęły znikać w analizach opowiadania o takich przeżyciach, jak np. uwiedzenie. Czyż fakt ten nie przemawia za tem, że fantazje te — jeśli nie całkowicie, to napewno w lwiej części — były wynikiem nieświadomej sugestji ze strony analityka? Analityk miał pewne wyobrażenia oczekiwane i dlatego skrzętnie szukał u pacjenta owych urazów dziecięcych i, nieświadomie,

[25]) Ibid. t. VII, str. 385—386.

kierował jego fantazją. Powtórzyła się poprostu historja Charcota. Lecz czy przyznanie się do tego błędu oznacza zdyskredytowanie metodologji psychoanalitycznej? Bynajmniej. Każde bezkompromisowe wyznanie błędu jest bodźcem do dalszego poznania. Nauka zawdzięcza swój rozwój nie tylko tryumfom, lecz i porażkom badacza. Omylność jednostki powinna być rekompensowana taką zmianą metodologji badania, ażeby omyłki jaknajbardziej ograniczyć. Zrozumie to analityk, dla którego psychoanaliza nie jest wygodnym schematem freudyzmu, — lecz nauką, wobec której stoją otworem wielkie perspektywy dalszego rozwoju.

II.

W pierwszym okresie formowania się teorji freudowskiej uwydatniło się już wyraźnie znaczenie konfliktu chorobotwórczego. Był on podstawą dynamicznego ujęcia życia psychicznego. „Nie wywodzimy rozszczepienia psychicznego — mówi Freud[26]) — z przyrodzonej niewydolności aparatu psychicznego do syntezy“ (jak rozumował Janet) „ale tłumaczymy je dynamicznie jako konflikt sprzecznych sił psychicznych, poznajemy w niem rezultat wzajemnego oporu aktywnego obydwu ugrupowań psychicznych“ (podkreślenie moje). Widzieliśmy, że Freud uważał z początku że konflikt ten rozgrywa się między instancjami moralnemi i intelektualnemi a urazem aktualnym, spotęgowanym przez wspomnienia seksualnych urazów dziecięcych. Odstąpiwszy od urazowej teorji histerji[27]), Freud przechodzi do teorji

[26]) S. Freud: „Über Psychoanalyse“, Ges. Schriften, t. IV, str. 369.

[27]) Przedstawienie dokładne, jak w późniejszych poglądach Freuda nadal ujawnia się jego urazowa teorja, wymagałoby całego studjum, które oświetliłoby w sposób interesujący nietylko kształtowanie się naukowej teorji, ale fakt o znaczeniu ogólnopsychologicznem, mianowicie, że pierwsze wyobrażenie oczekiwane jest najtrwalsze i zawsze przejawia się w fazach późniejszych, dalekich, zdawałoby się, od punktu wyjścia. Studjum takie, pociągające dla analityka, samo przez się doprowadziłoby do krytyki teorji Freuda o psychonerwicach.

innej. Dzięki odkryciu przez Freuda poszczególnych postaci infantylnego popędu seksualnego, t. zw. popędów cząstkowych (jak np. erotyka oralna, analna), odgrywa obecnie w teorji psychonerwicy ewolucja popędu tego zasadniczą rolę, ale obok tego czynnika mają znaczenie również urazowe przeżycia, tak wieku dziecięcego, jak dojrzałego. Według nowej tej teorji Freuda o psychonerwicach, popęd seksualny, w pewnym okresie rozwoju, może ulec utrwaleniu, t. zn. zatrzymaniu się na jednym z wcześniejszych stopni ewolucyjnych. Utrwalenie to spowodowane jest przez konstytucję seksualną i urazowe przeżycia dziecięce, dzięki czemu ten lub inny popęd cząstkowy jest u danego osobnika specjalnie wzmożony. To utrwalone libido umożliwia regresję, t. zn. cofnięcie się dojrzałego popędu seksualnego do tej jego infantylnej postaci, w jakiej nastąpiło utrwalenie. Regresję zaś powoduje zawód („Versagung"), t. zn. przeżycie urazowe w wieku dojrzałym, uniemożliwiające zaspokojenie popędu seksualnego. Utrwalenie więc libido, łącznie z dodatkowem — w wieku dojrzałym — przeżyciem urazowem, prowadzi do psychonerwicy. W ten sposób Freud[28]) przychodzi do wniosku, „że utrwalenie libido jest dysponującym, wewnętrznym czynnikiem w etjologji nerwicy, zawód zaś — czynnikiem okolicznościowym, zewnętrznym". Różnica więc między tą nową teorją histerji a poprzednią, urazową polega na tem, że w urazowej teorji czynnikiem dysponującym był seksualny uraz dziecięcy, czynnikiem dodatkowym zaś — uraz aktualny; w nowej teorji został uraz aktualny tem czem był, t. zn. dodatkowym czynnikiem, natomiast czynnikiem dysponującym stało się utrwalone libido, uzależnione od konstytucji seksualnej dziecka i od urazu dziecięcego. Zasadniczą jednak rolę — w powstawaniu psychonerwicy poza czynnikami wewnętrznym i zewnętrznym — nadal gra konflikt chorobotwórczy. „Bez takiego konfliktu — powiada Freud[29]) — niema nerwicy". I na pytanie, w jakich wa-

[28]) Ibid. t. VII, str. 359.
[29]) Ibid. t. VII, str. 362.

runkach konflikt psychiczny staje się chorobotwórczy, t. zn. prowadzi do psychonerwicy, Freud[30]) odpowiada: „Konflikt zostaje wywołany przez zawód w ten sposób, że libido, utraciwszy możność zaspokojenia, szukać musi innych objektów i dróg. Warunkiem konfliktu jest, że inne te drogi i objekty budzą niezadowolenie części osobowości — tak, że następuje veto, które zrazu uniemożliwia nowy rodzaj zaspokojenia... Odparte dążności seksualne ujawniają się jednak drogą okólną, nie bez liczenia się coprawda z opozycją, co przejawia się w pewnych zafałszowaniach i złagodzeniach. Te drogi okólne są drogami kształtowania się objawu chorobowego; objawy są nowem lub zastępczem zaspokojeniem, które stało się konieczne wobec faktu zawodu". Znaczenie więc konfliktu w powstawaniu psychonerwicy jest bardzo duże: „do zewnętrznego zawodu — mówi Freud[31]) — dojść musi wewnętrzny, jeżeli ma on działać chorobotwórczo... Zawód zewnętrzny odbiera jedną możliwość zaspokojenia, zawód wewnętrzny chciałby wykluczyć inną możliwość, o którą wybucha wówczas konflikt". I wreszcie, na pytanie najbardziej nas interesujące, między jakiemi siłami psychicznemi konflikt się rozgrywa, Freud[31]) odpowiada, że jednym spółczynnikiem konfliktu są dążności seksualne, drugim zaś „nieseksualne siły popędowe", które Freud nazywa „popędami jaźni" („Ichtriebe")[32]). Lecz Freud zaraz przyznaje, że nie umie bliżej określić pojęcia „popędów jaźni": „psychoanaliza nerwic przeniesieniowych — powiada[31]) — nie udostępnia nam ich dla dalszej analizy i conajwyżej poznajemy

[30]) Ibid. t. VII, str. 362—363.

[31]) Ibid. t. VII, str. 363.

[32]) Termin ten zdaje się być contradictio in adjecto, ponieważ niesposób połączyć pojęcia jaźni, która ma charakter świadomy, z pojęciem popędu, należącego do nieświadomości. (Dopiero znacznie później uzna Freud jaźń za częściowo nieświadomą). Freud określa popędy jaźni (Ichtriebe) jako „popędy samozachowawcze". Odnosi je jednak dlatego do świadomości, że — wychodząc z założenia, iż konflikt musi rozgrywać się między świadomością a nieświadomością — umiejscawia zawsze w świadomości drugi spółczynnik konfliktu.

je, do pewnego stopnia, dzięki oporom, przeciwstawiającym się analizie".

Gdzieindziej wskazałem[33]), jakim przemianom ulegało to niejasne pojęcie „popędów jaźni". Miały to być początkowo „popędy samozachowawcze" w pojęciu najogólniejszem. Zapewne, takie pojęcie popędu samozachowawczego, niesprecyzowane, opierające się na wyobrażeniach mowy potocznej i, co najgorsze, rozumiane przez Freuda jako należące do świadomości, okazało się niezdatne do badania analitycznego. Wówczas Freud[34]) utożsamił popęd samozachowawczy z narcyzmem, zaliczył „narcystyczne popędy samozachowawcze" do popędów seksualnych i, celem skonstruowania konfliktu, przeciwstawił „popędom życia" rzekomy „popęd śmierci". Rzecz jasna, konstrukcja ta, oparta na przesłankach czysto spekulatywnych, nie tylko nie może być udowodniona zapomocą materjału psychoanalitycznego, ale nie jest wogóle użyteczna w pracy analitycznej.

Taka zmienność pojęcia „popędów jaźni" nasuwa nieodparcie wniosek, że drugi partner konfliktu chorobotwórczego nie jest właściwie przez Freuda wskazany. Tembardziej, że sam Freud[35]) przyznaje, że używa pojęcia „jaźni", „dla której używamy zbiorowego, złożonego każdorazowo inaczej, pojęcia jaźni... A przecież ten drugi partner w konflikcie posiada wielkie znaczenie; wynika zeń tłumienie, które tak wielką rolę odgrywa w teorji i praktyce psychoanalitycznej! Nie można zrozumieć konfliktu chorobotwórczego, nie zdając sobie dokładnie sprawy, z jakiej siły psychicznej wynika tłumienie.

Freud[36]) twierdzi, że ostatecznie konflikt chorobotwórczy jest konfliktem „między jaźnią a seksualnością". Poczu-

---

[33]) R. Markuszewicz: „Wstępny zarys psychopatologji popędu samozachowawczego", Rocznik Psychjatryczny, zesz. XXI, 1933 r.

[34]) Ibid. t. VI, str. 254, odsyłacz.

[35]) S. Freud: „Die psychogene Sehstörung in psychoanalytischer Auffassung", Ges. Schriften, t. V, str. 304.

[36]) Ibid. t. VII, str. 363.

wając się jednak widocznie do jaśniejszego wytłumaczenia, między jakiemi psychicznemi siłami konflikt się rozgrywa, Freud[37]) opowiada zmyśloną, lecz dobrze ilustrującą jego poglądy historję o dwuch dziewczynkach, które miały identyczne seksualne przeżycia dziecięce; ale jedna, córka właściciela domu, przeżywa później konflikt chorobotwórczy i zapada na psychonerwicę, gdy druga, córka dozorcy domowego, pozostaje zdrowa. Freud[37]) wyprowadza następujący wniosek: „Córka właściciela domu doznała wpływu wychowawczego i przyswoiła sobie wymagania edukacji. Jej jaźń stworzyła sobie z nastręczonych impulsów ideał czystości kobiecej i zbyteczności zadowoleń seksualnych, co wyklucza zajmowanie się sprawami seksualnemi; wykształcenie intelektualne obniżyło jej zainteresowanie rolą kobiecą, do której jest przeznaczona. Przez wyższy ten rozwój moralny i intelektualny jaźni dziewczynka weszła w konflikt z wymaganiami swej seksualności" (podkr. moje). Przykład powyższy i wniosek, do którego Freud dochodzi, jest wymownym dowodem, że drugim spółczynnikiem konfliktu są nie „popędy jaźni", ale instancje moralne i intelektualne. Ten wniosek Freuda zgodny jest zresztą z jego poglądem na konflikt chorobotwórczy z pierwszego okresu kształtowania się jego teorji. Podkreślałem już, omawiając urazową teorję histerji, że Freud rozumie konflikt jako rozgrywający się między seksualnem przeżyciem dziecięcem a instancjami moralnemi i intelektualnemi. Pojmowanie przez Freuda „moralnej instancji" przyjąłem z zastrzeżeniem, że chodzi raczej o wynik wychowania, niż o siłę wewnętrzną, skoro Freud uważa, że śród proletarjatu moralność jest słabsza. Ale Freud obecnie znowu powołuje się na analogiczny przykład, na różnicę „moralności" między córką właściciela domu a córką dozorcy. Zmuszeni więc jesteśmy do wniosku, że moralność Freud nadal rozumie tylko jako czynnik wy-

[37]) Ibid. t. VII, str. 365—367.

chowawczy [38]), wobec czego drugi partner konfliktu jest bardzo słaby. Widzimy, że i obecnie, w drugim okresie kształtowania swej teorji, pomimo odstąpienia od urazowej teorji, Freud nadal utrzymuje poprzedni swój pogląd na konflikt, tylko inaczej go uzasadnia. Mógłbym przytoczyć długi szereg cytatów, z których wynikałoby niedwuznacznie, że Freud nadal rozumie konflikt chorobotwórczy jako rozgrywający się między popędem seksualnym a instancjami moralnemi i intelektualnemi. Ograniczę się do trzech następujących: „...od samego początku został impuls do tłumienia przydzielony tendencjom moralnym i estetycznym jaźni...“ [39]). „Pochodzi ono (tłumienie) z wyżej rozwiniętych układów jaźni zdolnych do stanu świadomości...“ [40]). „O wiele częstsze, niż konflikty wewnątrz samego popędu seksualnego, są konflikty inne, które wynikają z seksualności i moralnych dążności jaźni“ [41]).

Widzimy więc, że konflikt chorobotwórczy rozgrywa się między temi samemi siłami psychicznemi zarówno w pierwszym, jak i w drugim okresie kształtowania się teorji freu-

---

[38]) W trzecim dopiero okresie formowania się teorji Freuda znajdziemy wskazanie innego, wewnętrznego źródła moralności: ideał jaźni będzie powstawał naskutek tłumienia kompleksu Edypa. Dopiero dzięki temu procesowi powstanie jądro krystalizacyjne ideału jaźni, dokoła którego nawarstwiać się będą wpływy wychowawcze. Różnice więc, na które powołuje się Freud, między córką właściciela domu a córką dozorcy zależne są — wobec wewnętrznego pochodzenia moralności — nietyle od samej warstwy społecznej, ile od stopnia stłumienia kompleksu Edypa. Zapewne, poza tym zasadniczym czynnikiem odgrywa swoją rolę wychowanie, przykład otoczenia. Podkreślanie jednak przez Freuda w powyższym przykładzie warstw społecznych, jako mierników rozwoju moralnego i intelektualnego, prowadzi, zdaniem mojem, do tego, że jedna z warstw psychicznych, biorąca udział w konflikcie, staje się płytka.

[39]) S. Freud: „Das Ich und das Es“, Ges. Schriften, t. VI, str. 380.

[40]) S. Freud: „Über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia‘, Ges. Schriften, t. VIII, str. 419.

[41]) S. Freud: „Aus der Geschichte einer infantilen Neurose“, Ges. Schriften, t. VIII, str. 555.

dowskiej. Tylko że w urazowej teorji histerji konflikt ten mógł być w pewnym bodaj stopniu uzasadniony. Miał on bowiem miejsce między wspomnieniem seksualnem, które powstało jakoby w dziecięctwie naskutek urazu zewnętrznego, a instancjami moralnemi i intelektualnemi dojrzałej już osobowości. Wspomnienie seksualne, wywołane przez czynnik zewnętrzny, mogło więc jeszcze uchodzić za coś narzuconego dziecku i mogło wywoływać sprzeciw ze strony moralności dojrzałego człowieka, gdyż przeżywał on ten konflikt wówczas dopiero, gdy w wieku dojrzałym trafiał na nowy uraz, pozostający w związku skojarzeniowym z urazem dziecięcym. Z odstąpieniem jednak Freuda od urazowej teorji sytuacja konfliktu chorobotwórczego zmieniła się zasadniczo. W myśl obecnie rozważanej teorji Freuda, miejsce wspomnienia urazu zewnętrznego zajęło pragnienie seksualne, wynikające z konstytucji dziecka. Konflikt zaś rozgrywa się nietylko w wieku dojrzałym, ale już w okresie najwcześniejszego dziecięctwa, co ma zasadnicze znaczenie dla procesu utrwalenia libido. Mimo te podstawowe dla rozumienia konfliktu różnice, Freud nadal twierdzi, że konflikt rozgrywa się między temi samemi siłami psychicznemi. Zastanówmy się więc, czy jest do przyjęcia freudowskie pojęcie konfliktu z punktu widzenia obecnie rozważanej teorji Freuda o psychonerwicy. Uważam, że sprzeciwiają się temu względy natury zarówno teoretycznej, jak i praktycznej.

Z punktu widzenia teoretycznego jest nie do pomyślenia, aby potężne popędy seksualne mogły zostać stłumione przez dążności intelektualne i moralne, zwłaszcza że najistotniejsze tłumienie, decydujące dla całego życia psychicznego, ma miejsce w wieku lat 3—5, t. zn. gdy dziecko tłumi kompleks Edypa. Dziecko 5-letnie nie rozporządza chyba tak wielkiemi siłami intelektualnemi i moralnemi, aby przeciwstawić się skutecznie najpotężniejszemu z kompleksów. Nieprawdopodobieństwo podobnego przypuszczenia jest oczywiste. Poza tą poważną luką w rozumieniu tłumienia kompleksu Edypa, trudno jest pojąć, w jaki sposób i skąd czerpią siłę dążności

intelektualne i moralne do tłumienia, w wieku dziecięcym, popędów cząstkowych. Niewspółmierność siły obu tych partnerów, biorących udział w konflikcie, rzuca się w oczy. Widocznie, że i Freud sam musiał zwrócić uwagę na trudności, wynikające z jego teorji o konflikcie i tłumieniu, skoro stara się uzasadnić zjawisko tłumienia nietylko siłą tłumiącą dążności moralnych i intelektualnych, ale również przyciągającą siłą nieświadomości, rozwijaną w stosunku do przeżyć, które mają ulec stłumieniu. „Tłumieniu ulegają — mówi Freud[42]) — bądź pochodne psychiczne owych popędów pierwotnie pozostałych we wcześniejszych okresach rozwoju, jeśli przez ich wzmocnienie doszło do konfliktu między niemi a jaźnią (lub popędami zgodnemi z jaźnią), bądź takie dążności psychiczne, wobec których z innych powodów ujawnia się silna niechęć. Niechęć ta jednak nie spowodowałaby tłumienia, gdyby między dążnościami nieprzyjemnemi, przeznaczonemi do stłumienia, a dążnościami już stłumionemi nie zadzierzgnął się związek. Gdy wypadek ten zachodzi, siła odpychająca układów świadomych i siła przyciągająca układów nieświadomych działają równoznacznie dla osiągnięcia tłumienia“ (podkreślenie moje). A więc Freud wreszcie przyznaje, że świadome tylko instancje, do których przecież należą dążności intelektualne i „moralne“ (w dotychczasowem pojmowaniu tego wyrazu przez Freuda), byłyby zbyt słabe do uskutecznienia tłumienia. Z powyższych słów Freuda jasno wynika, że dotychczasowa jego teorja o konflikcie chorobotwórczym i tłumieniu jest niewystarczająca, zwłaszcza że i uwaga o dodatkowym mechaniźmie tłumienia, polegającym rzekomo na „przyciąganiu“ przez nieświadomość przeżyć, przeznaczonych do stłumienia, jest rażąco sprzeczna z pojęciem nieświadomości. Albowiem — jak to przecież udowodnił Freud — nieświadomość dąży tylko do ujawnienia się w świadomości, o czem

[42]) Ibid., t. VIII, str. 419.

świadczą marzenia senne, psychopatologja życia codziennego, neurotyczne objawy. Jakże więc ma nieświadomość pomagać w procesie tłumienia, skoro istotną jej dążnością jest przedostawanie się do świadomości? „Nieświadomość, czyli „stłumione“, — powiada w innem miejscu Freud[43]) — nie stawia wogóle oporu pracy leczniczej, sama przecież dąży nie do czego innego, wbrew ciążącemu na niej parciu, jak do przedarcia się do świadomości, albo do odreagowania przez czyn realny“ (podkreślenie moje). Możemy więc odrzucić dodatkowe wyjaśnienie o sile przyciągającej nieświadomości — i stwierdzić, że ów drugi czynnik konfliktu chorobotwórczego — tendencje moralne i intelektualne — nie wystarcza w wieku dziecięcym do uzasadnienia konfliktu, a tem mniej do stłumienia popędu seksualnego.

Nie do przyjęcia jest również argument Freuda, że tłumienie jest wynikiem kultury, która powstała jako rezultat tłumień poprzednich pokoleń. „Nie kryje się za tem nic innego — mówi Freud[44]) — jak to, że kultura opiera się na dziele tłumienia poprzednich pokoleń i że każde nowe pokolenie jest wezwane do zachowania kultury przez uskutecznienie tych samych tłumień“. Bez odpowiedzi przecież pozostaje najistotniejsze pytanie, w jaki sposób może nowe pokolenie stłumić w wieku wczesnego dzieciętwa potężny popęd seksualny w imię zachowania kultury, której zresztą w tym wieku jeszcze nie posiada. Anegdota, jaką Freud w związku z tem przytacza, potwierdza tylko mój wniosek. „Słyszałem — opowiada Freud[44]) — o dziecku, które przyjęło za kpiny i dlatego krzyczeć zaczęło, że na pytanie: skąd biorą się jaja? — usłyszało odpowiedź: od kur; a na dalsze pytanie: skąd biorą się kury? — odpowiedź brzmiała: z jaj. A nie była to przecież zabawa w słowa, lecz powiedziano dziecku prawdę“. Owszem, ale pod pozorem tej prawdy kry-

[43]) S. Freud: „Jenseits des Lustprinzips“, Ges. Schriften, t. VI, str. 205.

[44]) Ibid., t. IV, str. 468.

je się brak odpowiedzi na najistotniejsze pytanie (z jakich narządów i w jaki sposób powstaje jajo, wzgl. kura). Taksamo rzecz się ma z argumentem Freuda o kulturze jako przyczynie tłumienia i, zarazem, jego skutku.

Nietylko jednak względy teoretyczne, ale i fakty, wynikające z doświadczenia analitycznego, uniemożliwiają przyjęcie twierdzenia Freuda, że drugim czynnikiem konfliktu są dążności moralne i intelektualne. Gdyby tak istotnie było, to zarówno konflikt jak i tłumienie musiałyby być świadome, jako wynikające z instancyj intelektualnej, estetycznej i „moralnej" (w znaczeniu wpływów wychowawczych). Freud mówi, jak to już poprzednio przytaczałem, że tłumienie pochodzi „z wyżej rozwiniętych układów jaźni zdolnych do stanu świadomości". Gdyby to odpowiadało rzeczywistości, nie trzeba byłoby uciekać się aż do psychoanalizy, aby uświadomić neurotykowi jego konflikt i tłumienie. Jasną chyba jest rzeczą, że zarówno tłumienie jak konflikt są w zasadzie procesami nieświadomemi. Jednem z najbardziej frapujących odkryć Freuda jest właśnie, że ludzie, cierpiąc z powodu konfliktu, nie zdają sobie zeń sprawy, racjonalizują go tak czy owak, zawsze powierzchownie — i twierdzą, bardzo często sami w to wierząc, że wyjawiają prawdę, gdy w rzeczywistości ją tłumią. Jak więc pogodzić się z tak rażącą sprzecznością między teorją a faktami, na których teorja ta się opiera — przynajmniej w rozumieniu Freuda?

Poza tem, gdyby drugim spółczynnikiem konfliktu chorobotwórczego były owe siły intelektualne i „moralne", to i opór neurotyka podczas leczenia psychoanalitycznego musiałby być świadomy. I to się nie zgadza z doświadczeniem psychoanalitycznem. Opór analizowanego, zapomocą którego neurotyk broni się przed uświadomieniem, jest — jak wiadomo — nieświadomy, występuje automatycznie przy poruszaniu jego kompleksów i jest traktowany w analizie jako pouczający przejaw nieświadomości.

Fakty, podane wyżej przezemnie, wskazują na tak jaskrawe sprzeczności w teorji Freuda o konflikcie, iż tylko dziwić się można, że freudowskie pojęcie konfliktu chorobotwórczego tak długo ostało się w psychoanalizie. I zobaczymy wkrótce, że pozostało ono dotychczas bez zmian zasadniczych, nie zważając na różne teoretyczne uzupełnienia Freuda, które miały na celu usunięcie bodaj najbardziej rażących sprzeczności, wynikających z jego pojęcia konfliktu. Uzupełnienia jednak takie, bez zasadniczej rewizji pojęcia samego konfliktu chorobotwórczego, nie mogły być celowe: zamiast usuwać sprzeczności, potęgowały chaos. Taka właśnie dążność Freuda do pomniejszania sprzeczności, wynikających z jego pojęcia konfliktu, widoczna jest w pracy jego, „Jenseits des Lustprinzips" (1920 r.). Nie poruszając w sposób zasadniczy zagadnienia konfliktu, Freud[45]) zwraca uwagę na to, że opór analizowanego podczas leczenia jest nieświadomy, wobec czego proponuje oględnie zmianę „sposobu wyrażania się" i dotychczasowego poglądu psychoanalitycznego na instancje psychiczne: „Ponieważ jednak motywy oporów, a nawet same opory są podczas leczenia, jak z doświadczenia wynika, początkowo nieświadome, to jesteśmy ostrzeżeni, abyśmy skorygowali pewną niecelowość naszego sposobu wyrażania się. Unikniemy niejasności, jeżeli przeciwstawimy nie: świadomość nieświadomości, ale to, co jest w związku z jaźnią — temu, co stłumione. Dużo jest w jaźni z pewnością także nieświadomego, zwłaszcza to, co możnaby nazwać jądrem jaźni..." (podkreślenie moje). Freud więc przyznaje, że bodaj przez wzgląd na opór, który w myśl jego teorji pochodzi z jaźni a jednak jest nieświadomy, nie da się utrzymać — w dotychczasowem rozumieniu Freuda — pojęcia konfliktu między jaźnią a nieświadomością. Jaka na to rada? Freud, jak widzieliśmy, proponuje „skorygować pewną niecelowość naszego sposobu

[45]) Ibid., t. VI, str. 205—206.

wyrażania się" i uznać, że część jaźni jest nieświadoma. W ten łatwy sposób uniknie się naprawdę poważnej „niejasności", dlaczego opór, który pochodzi z jaźni, jest jednak nieświadomy. A wówczas i druga niejasność — że konflikt jest jednak nieświadomy, wbrew temu, co Freud uważał poprzednio, — dałaby się może usunąć. Ale, jeśli sobie uprzytomnimy wszystkie przytoczone wyżej argumenty przeciw freudowskiemu pojęciu konfliktu, to nawet ostatnia, dość nieoczekiwana i nieuzasadniona propozycja Freuda nie uratuje sytuacji. Drugim spółczynnikiem konfliktu, jak to Freud stwierdzał wielokrotnie, są pono siły intelektualne, estetyczne. (Moralności, jako ideałowi jaźni, przyzna Freud wkrótce charakter częściowo nieświadomy). Czyżby jednak Freud uważał, że i siły intelektualne należą do owej części nieświadomej jaźni?

Widzimy, jak niebezpiecznie jest budować całą teorję na jednem założeniu, t. j. że konflikt chorobotwórczy musi rozgrywać się między nieświadomością a jaźnią. Jeśli bowiem twierdzenie to, jako założenie, uznawane jest przez Freuda za nietykalne, to rewizja wniosków, choćby szła w rozmaitych kierunkach, zawsze jednak przejdzie obok tego założenia. I dlatego Freud, zamiast poddać rewizji swoje pojęcie konfliktu, proponuje uznać, że bodaj jaźń jest częściowo nieświadoma, byle nie zgodzić się na rewizję zasady, byle nie przyznać, że nie da się utrzymać dotychczasowego pojęcia konfliktu chorobotwórczego. Niestety, zobaczymy niżej, że pojęcie konfliktu, które okazało się sprzeczne i z teorją i z praktyką psychoanalityczną, zostaje przeniesione — z nieistotnemi zmianami — do trzeciego okresu kształtowania się teorji freudowskiej.

III.

Chcąc uniknąć sprzeczności z doświadczeniem psychoanalitycznem, Freud wprowadza nowy podział psychiki: na jaźń (Ich), „ono" (Es) i ideał jaźni lub ponad-jaźń (Ich-ideal, Ueber-Ich). Celem zrozumienia, na czem polega

w trzecim okresie formowania się teorji Freuda pojęcie konfliktu chorobotwórczego, trzeba zastanowić się nad określeniem, w najogólniejszym bodaj zarysie, tych biorących udział w konflikcie instancyj psychicznych. „Ono“ [46]) (termin wprowadzony przez Groddecka) reprezentuje życie popędowe, t. zn. nieświadomość w najszerszem znaczeniu tego słowa. Ideał jaźni [47]) powstaje w następstwie tłumienia kompleksu Edypa i jest reprezentacją stosunku do rodziców, spełniając, jako sumienie, czynność cenzury moralnej. Najbardziej interesujące jest nowe określenie jaźni, ponieważ jest to właśnie ów kwestjonowany przezemnie drugi czynnik konfliktu chorobotwórczego. „Jaźń jest — mówi obecnie Freud [48]) — częścią „ono“ zmienioną za pośrednictwem postrzegającej świadomości (W—Bw) przez bezpośredni wpływ świata zewnętrznego... Usiłuje ona (jaźń) też zapewnić skuteczność wpływu świata zewnętrznego na „ono“ i jego zamiary, dąży do zastąpienia zasady rozkoszy, mającej nieograniczoną władzę nad „ono“, zasadą rzeczywistości“. I dalej: „Jaźń reprezentuje to, co nazwać można rozsądkiem i rozwagą, w przeciwstawieniu do „ono“, zawierającego namiętności“ [49]). Otóż ta właśnie jaźń ma być obecnie według Freuda [50]) częściowo nieświadoma: „Również część jaźni, Bóg raczy wiedzieć, jak ważna jej część, może być nieświadoma (ubw), z pewnością jest nieświadoma (ubw)“ [51]). Trudno coprawda zgodzić się z tem wobec cech, wyżej tej jaźni przypisanych: że jest przedstawicielką świata zewnętrznego, zasady rzeczywistości, że reprezentuje rozsądek i rozwagę. Freud jednak był zmuszony przyznać jaźni częściowo nie-

---

[46]) Ibid. t. VI, str. 368.

[47]) Ibid. t. VI, str. 380—381.

[48]) Ibid. t. VI, str. 368.

[49]) Ibid. t. VI, str. 369.

[50]) Ibid. t. VI, str. 360.

[51]) Literami Ubw, które są skrótem słowa das Unbewusste, oznacza Freud psychiczny system nieświadomości, ujmując w ten sposób pojęcie nieświadomości również i z punktu widzenia przestrzennego.

świadomy charakter dlatego, że opór, który, w myśl teorji Freuda, pochodzi z jaźni, jest nieświadomy, o czem łatwo można się przekonać w praktyce psychoanalitycznej. Freud wolał, zamiast zrewidować swoją teorję konfliktu i tłumienia, wyposażyć jaźń poprostu w cechę nieświadomą. Sprzeczność z doświadczeniem analitycznem została w sposób łatwy usunięta. Ale tylko pozornie. Bo jeśli zastanowić się nad tą częścią nieświadomą jaźni, odrazu staje się jasne, że część ta — o czem zresztą Freud[52]) sam wspomina — ma wszystkie cechy stłumionego: „W samej jaźni znaleźliśmy coś, co również jest nieświadome, taksamo się zachowuje jak to co stłumione, t. zn. przejawia się w silnych skutkach, nie będąc świadome, i czego uświadomienie wymaga specjalnej pracy“ (podkreślenie moje). A więc cechy nieświadomego w jaźni są cechami nieświadomego i stłumionego. Freud[52]) zaś mówi, „...że wszystko co stłumione jest nieświadome (ubw), ale nie wszystko co nieświadome (Ubw) jest także stłumione“. Wynika z tego, że to, co jest stłumione i nieświadome powinno należeć nie do jaźni, tylko do „ono“. Ale, gdybyśmy nawet myśl Freuda przyjęli, wyłoniłyby się inne sprzeczności. Czem bowiem różniłoby się to co w jaźni jest stłumione i nieświadome od tego co stłumione i nieświadome jest w „ono“? I poza tem: jaka instancja psychiczna powodowałaby, w obrębie samej jaźni, tłumienie? Chyba jedynie pozostała, świadoma część jaźni. A jeśli tak, to znowuż wracamy do punktu wyjścia: jak w obrębie jaźni powstać mogło tłumienie przez siły świadome, skoro siła tłumiąca jest nieświadoma?

Freud, nie zważając na ten nowy podział instancyj psychicznych, stara się jednak utrzymać pojęcie konfliktu chorobotwórczego bez istotnych zmian. Konflikt, w myśl najnowszych poglądów Freuda, nadal rozgrywa się między jaźnią a „ono“ (dawniej nieświadomością) naskutek nakazu,

[52]) Ibid. t. VI, str. 360.

wychodzącego z ideału jaźni (dawniej moralności). A więc konflikt, w istocie, obecnie jak i przedtem ma miejsce między nieświadomemi seksualnemi popędami a nakazami moralności . „W służbie ideału jaźni i rzeczywistości — mówi Freud[53]) — jaźń weszła w konflikt z „ono" i taki jest stan rzeczy we wszystkich nerwicach przeniesieniowych". I dalej[53]): „...jaźń, gdy przedsiębierze tłumienie, słucha właściwie nakazu swego ideału jaźni"... Ale i tutaj jest luka. Pierwsze bowiem i decydujące tłumienie oraz konflikt zachodzi w czasie, gdy ideał jaźni jeszcze się nie wytworzył: jest to tłumienie kompleksu Edypa, które, jak wiadomo, ma miejsce we wczesnem dziecięctwie. Ideał zaś jaźni wytwarza się dopiero później, gdyż jest on, jak mówi Freud[54]), — „spadkobiercą kompleksu Edypa". Chcąc tę bardzo poważną lukę w swojej teorji wypełnić, ucieka się Freud[55]) do wyjaśnienia tłumienia kompleksu Edypa zapomocą pojęcia „organizacji fallicznej"[56]) i kompleksu kastracyjnego — i dochodzi do następującego zastanawiającego wniosku: „Nie widzę powodu, aby odwróceniu się jaźni od kompleksu Edypa odmówić nazwy „tłumienia", mimo że późniejsze tłumienia dojdą do skutku zazwyczaj przy udziale ideału jaźni, który wytwo-

[53]) S. Freud: „Neurose und Psychose", Ges. Schriften, t. V, str. 419.

[54]) Ibid. t. VI, str. 380.

[55]) S. Freud: „Der Untergang des Oedipuskomplexes", Ges. Schriften, t. V, str. 427.

[56]) Por. rozprawę moją, „Uwagi o organizacji fallicznej popędu seksualnego", Rocznik Psychjatryczny, zeszyt XXIV, r. 1935. — Przez pojęcie „organizacji fallicznej" rozumie Freud okres rozwoju popędu seksualnego, kiedy dziecko (w wieku 3—5 lat), niezależnie od własnej płci, wyobraża sobie, że tak kobiety, jak mężczyźni, mają narząd płciowy męski. Kompleks kastracyjny u chłopca powstaje — według Freuda — gdy z widoku genitaljów żeńskich chłopiec wnioskuje, że kobieta nie ma członka. Wtedy przypomina on sobie groźby, na jakie naraziło go zajmowanie się własnym członkiem i popada pod wpływ lęku kastracyjnego. Pod wrażeniem niebezpieczeństwa utraty członka, chłopiec odwraca się, według Freuda, od miłości do matki, gdyż boi się ojca, który go może skastrować — i w ten sposób kompleks Edypa ulega stłumieniu.

rzony zostaje tutaj dopiero. Ale opisany proces jest więcej niż tłumieniem; jeśli dokonywa się idealnie, równa się on zniszczeniu i zniesieniu kompleksu". Naprawdę, dziwna argumentacja! Jeżeli Freud uważa, że do procesu tłumienia konieczny jest spółudział ideału jaźni, to jak może tłumieniem nazywać proces, w którym nietylko nie bierze udziału ten nieistniejący jeszcze ideał, ale który wynika — według Freuda — z pewnej organizacji seksualnej (fallicznej)? Czy nie należałoby zrewidować określenia procesu tłumienia? Freud pociesza, że jest to nawet czemś więcej, niż tłumieniem. Podejrzewam, że takie „coś więcej" jest czem innem. Przypuszczenie takie jest tem bardziej uzasadnione, jeśli Freud mówi, że dzięki tłumieniu temu dochodzi w idealnym wypadku do „zniszczenia i zniesienia kompleksu". Tłumienie jednak cechuje się tem, że kompleks bynajmniej nie zostaje zniszczony ani usunięty w tem znaczeniu, że jest nieistniejący, — ale jest tylko wyparty do nieświadomości, w której nadal istnieje. Jest to przecież podwaliną teorji Freuda o tłumieniu.

Poza tem, gdyby kompleks Edypa uległ w idealnym wypadku zupełnemu zniszczeniu, to jakby się wówczas wytworzył ideał jaźni? Freud mówi, że ideał jaźni jest „spadkobiercą kompleksu Edypa", t. zn. warunkiem powstania ideału jaźni jest przejęcie przezeń reprezentacji kompleksu Edypa. Wynikałoby stąd, że w idealnym wypadku, o którym Freud wyżej wspomina, ideał jaźni wcale nie wytworzyłby się [57].

Freud [58]) mówi wyraźnie, „że kompleks Edypa ulega zniszczeniu naskutek pogróżki kastracji". Czyli, że w pierw-

[57]) Ażeby nie przeładowywać rozprawy niniejszej detalami, pomijam pewne dodatkowe hipotezy Freuda, jeśli nie odgrywają one zasadniczej roli w kształtowaniu się jego teorji konfliktu. Nie przedstawiam dlatego hipotezy o formowaniu się ideału jaźni w związku z procesem utożsamiania się i z t. zw. całkowitym kompleksem Edypa (biseksualizm). Zagadnienie to, które, zdaniem mojem, również wymaga krytycznego omówienia, poruszę w innej pracy.

[58]) Ibid. t. V, str. 427.

szym tym i decydującym konflikcie ideał jaźni nie gra roli. Jeżeli zaś tłumienia kompleksu Edypa dokonywa, według Freuda, kompleks kastracyjny, to trudno przypuścić, aby konflikty późniejsze, które naogół przecież powstają na wzór i podobieństwo kompleksu Edypa, były tłumione nie jak kompleks Edypa, ale wskutek nowowytworzonego ideału jaźni.

Przychodzimy do wniosku, że wprowadzenie przez Freuda nowego podziału instancyj psychicznych nie uzasadnia lepiej, niż dotychczas, konfliktu chorobotwórczego. Zagadnienie to nadal nie jest rozwiązane. Freud stale powraca do tego podstawowego problematu całej teorji. Nie podejmuje jednak rewizji od podstaw konfliktu, stara się tylko zapomocą przybudówek wesprzeć swoje pojęcie konfliktu, które zasadniczo pozostaje w takiej postaci, w jakiej istniało ono w pierwszym okresie powstawania psychoanalizy. Jeszcze jedno uzasadnienie konfliktu widzimy w pracy Freuda: „Die Frage der Laienanalyse". Freud[59]) uzasadnia tam proces oddzielania się jaźni od „ono" w sposób następujący: „...małe stworzenie jest bardzo nędzne i bezsilne wobec przepotężnego świata zewnętrznego, pełnego wpływów niszczących. Stworzenie pierwotne, nie mające rozwiniętej dostatecznie organizacji jaźni, narażone jest na te wszystkie „urazy"... Zróżnicowanie jaźni jest przedewszystkiem krokiem w kierunku zachowania życia. Z zagłady wprawdzie nie można się niczego nauczyć, ale, jeśli szczęśliwie przetrzymało się uraz, baczy się na zbliżanie sytuacyj podobnych i sygnalizuje się niebezpieczeństwo skróconem powtórzenem wrażeń, przeżytych w urazie, afektem lękowym. Ta reakcja na postrzeganie niebezpieczeństwa daje początek próbie ucieczki, która to próba działa ratowniczo tak długo, aż wzmocnienie jest dostateczne, aby aktywniej, a może i agresywnie przeciwstawić się niebezpieczeństwom

[59]) S. Freud: „Die Frage der Laienanalyse", Ges. Schriften, t. XI, str. 327.

świata zewnętrznego". Ale, po pierwsze, ten pogląd Freuda na kształtowanie się jaźni oparty jest na zgóry przyjętem twierdzeniu, że stosunek świata zewnętrznego do stworzenia jest wrogi. Założenie takie wynika z rozpowszechnionego, niestety, przeświadczenia o konieczności „walki o byt". Spółczesna jednak biologja uczy, że życie polega na wzajemnem spółdziałaniu istoty żywej z otoczeniem. Stosunek więc do świata zewnętrznego nie może być wrogi a priori, gdyż w ustosunkowaniu tem, przejawiają się czynności organizmu, które zawierają istotę życia. Po drugie: nie można twierdzić, że urazy świata zewnętrznego specjalnie często powstają u niemowlęcia. Niemowlę rodzi się ślepe i głuche, czyli chronione jest początkowo od bodźców świetlnych i dźwiękowych. Co się zaś tyczy innych bodźców, to również względnie chronione jest przez otoczenie. Pomimo to rozwija się u dziecka wysoka organizacja jaźni. Po trzecie: z takiego „urazowego" formowania się jaźni wynika wniosek, że lęk jest pożyteczny dla tego procesu, a więc jest uczuciem pożądanem. Agresywność zaś wobec świata otaczającego byłaby dowodem siły i rozwoju jaźni. Naprawdę, gdyby słuszne były te wnioski, ponuro wyglądałby w ich świetle człowiek. Ale lęk nie jest, mojem zdaniem, uczuciem celowem. Jest przejawem psychopatologji popędu samozachowawczego. Im silniejsze jest uczucie lękowe, tem częstsze prowokuje człowiek „urazy". Dotyczy to zresztą nietylko jednostek ale i narodów.

Nowa ta teorja Freuda o różnicowaniu się jaźni naskutek urazów świata otaczającego nie jest oparta na faktach biologicznych, ani na obserwacjach psychologicznych. Jest ona nawrotem do pierwszego okresu kształtowania się teorji Freuda — reminiscencją teorji urazowej — z tą tylko różnicą, że urazy świata zewnętrznego lokował Freud dawniej w nieświadomości, obecnie zaś — w nieświadomej części jaźni. Ta urazowa teorja jaźni prowadzi Freuda[60])

[60]) Ibid. t. XI, str. 328.

w następstwie do bardzo dziwnych wniosków: „Również u stworzeń, które mają później sprawną organizację jaźni — jaźń ta jest początkowo słabowita w latach dziecięctwa i mało względem „ono“ zróżnicowana. Teraz proszę sobie wyobrazić, co się stanie, gdy ta bezsilna jaźń przeżywa wysunięte przez „ono“ żądanie popędowe, któremu chciałaby się już oprzeć, ponieważ zgaduje, że uczynienie mu zadość jest niebezpieczne, że wywołałoby sytuację urazową, zderzenie ze światem zewnętrznym, ale żądania popędowego nie może opanować, gdyż nie ma siły po temu. Jaźń traktuje wtenczas niebezpieczeństwo popędu jakby było niebezpieczeństwem zewnętrznem, podejmuje próbę ucieczki, wycofuje się z tej części „ono“ i pozostawia go własnemu losowi, odmówiwszy mu uprzednio wszelkiej pomocy, okazywanej zazwyczaj popędowym dążnościom. Mówimy, że jaźń przedsiębierze tłumienie tych dążności popędowych... Stłumiona dążność popędowa jest teraz izolowana, pozostawiona samej sobie, nieprzystępna, lecz i niepodatna na wpływy. Kroczy własną drogą“. Ale, jeśli Freud ujmuje nieświadome popędowe dążności jako urazy jaźni, wskutek których jaźń odwraca się od tych dążności — i ten właśnie odwrót nazywa tłumieniem, to w takim razie Freud przeciwstawia się swemu własnemu pojęciu o tłumieniu, jako o procesie czynnym, wynikającym z konfliktu. W nowem tem określeniu, tłumienie ma polegać — zamiast na zmaganiu się dwu sił przeciwnych — na odwróceniu się jaźni od popędowej dążności. W tym stanie rzeczy trudno zrozumieć, na czem właściwie konflikt polega. Freud nieco dalej mówi znów o konflikcie jako o warunku psychonerwicy, ale jego znaczenie wydaje mu się już mniejsze; cały akcent jest na tłumieniu. „Nerwica — powiada [61]) — jest więc następstwem konfliktu między jaźnią a „ono“, w który jaźń popada dlatego, że — jak wykazuje dokładne badanie — koniecznie chce pozostać przy swej uległości wobec świata zewnętrz-

[61]) Ibid. t. XI, str. 329.

nego... Proszę jednak mieć dobrze na uwadze, że nie fakt tego konfliktu stwarza warunek choroby, — gdyż takie sprzeczności między rzeczywistością a „ono" są nieuniknione i jednem ze stałych zadań jaźni jest pośredniczenie między niemi, — ale okoliczność, że jaźń posłużyła się do zlikwidowania konfliktu środkiem niedostatecznym: tłumieniem" (podkreślenie moje). Wobec tej nowej definicji procesu tłumienia zagadnienie konfliktu chorobotwórczego schodzi dla Freuda na plan nieco dalszy. Konflikty psychiczne są zjawiskiem powszedniem; rolę zaś etjologiczną w psychonerwicy gra nie zaostrzenie konfliktu wskutek seksualnych urazów dziecięcych (I okres teorji Freuda), ani utrwalone libido, będące w sprzeczności z moralnemi i intelektualnemi instancjami jaźni (II okres teorji Freuda), ale tylko fakt, że do zlikwidowania konfliktu posługuje się jaźń środkiem niedostatecznym: tłumieniem. Tylko że Freud, niestety, nie podaje, jaki byłby właściwy środek do zlikwidowania w dzieciństwie konfliktu. W czasach bowiem wczesnego dziecięctwa jaźń zawsze jest słaba i jeszcze nierozwinięta, a więc zawsze i tłumienia muszą być niedostateczne. Niesposób więc zrozumieć, na podstawie obecnej teorji Freuda, że jednak są ludzie, nie cierpiący na psychonerwicę.

Nie uważam, aby ostatnia ta przybudówka Freuda lepiej uzasadniała pojęcie konfliktu. Pojęcie to, które Freud, jak widzieliśmy, starał się utrzymać w postaci, w istocie, niezmienionej podczas trzech okresów formowania swej teorji, stale wykazywało zasadnicze sprzeczności zarówno z teorją, jak i z praktyką psychoanalityczną. Sprzeczności te zresztą są zrozumiałe ze stanowiska historji rozwoju freudyzmu. Zwróciłem uwagę na początku rozprawy niniejszej, że punktem wyjścia teorji Freuda była dążność do wyjaśnienia pewnego mechanizmu, dotyczącego przedewszystkiem świadomości, a mianowicie: rozszczepienie świadomości neurotyka. Rozszczepienie to, znane pod nazwą double conscience, Freud jednak ujął jako proces dynamiczny.

Na tem polega fundamentalne odkrycie Freuda i położenie podwalin pod nową psychologję: psychoanalizę. Utrzymując nadal to przedanalityczne pojęcie rozszczepionej świadomości, Freud przypuszczał, że konflikt musi rozgrywać się między temi dwiema rozszczepionemi częściami psychiki. Jednym z partnerów konfliktu miała być jedna część świadomości (świadomość zwykła, siły intelektualne, estetyczne, moralne, jaźń), a drugim partnerem — część pozostała (nieświadomość, popędy seksualne, „ono"). Niedużo brakowało, aby w ten sposób pojęta teorja konfliktu uniemożliwiła zbadanie popędu seksualnego. Freud bowiem, opierając się na teorji Charcota o urazowych porażeniach w histerji, szukał dowodów istnienia urazów świadomości, aby dzięki nim uzasadnić zjawisko rozszczepienia i przeciwieństwa w łonie dwu świadomości. Że ten punkt wyjścia miał decydujące znaczenie dla formowania się teorji freudowskiej o konflikcie chorobotwórczym, tego najlepszym dowodem jest, że nawet w ostatnich czasach (III okres) Freud uzasadnia odszczepienie się jaźni od „ono" zapomocą urazów jaźni. Zrozumiałe się obecnie staje, że fakty psychologiczne, ujawnione dzięki analitycznej obserwacji, nie mogły być należycie ujęte w freudowskiej teorji konfliktu chorobotwórczego. Freudowskie bowiem pojęcie konfliktu nie było, początkowo siłą rzeczy, pojęciem analitycznem w ścisłem tego słowa znaczeniu, ponieważ opierało się o zjawisko, dotyczące przedewszystkiem świadomości (rozszczepienie świadomości), nie zaś dynamiki popędowej. Stąd też wynika, że samo pojęcie nieświadomości było, początkowo, raczej negatywne, obejmując to, co nie jest znane świadomości. Stan ten był zupełnie zrozumiały na samym początku formowania się teorji Freuda. Nie było jeszcze wówczas pojęć analitycznych, nie były znane fakty psychologiczne, ujawnione dopiero dzięki metodologji psychoanalitycznej. Stan ten uległ jednak gruntownej zmianie, gdy naskutek sytuacji analitycznej między pacjentem a lekarzem umożliwione zostało badanie popędowych mechanizmów. Posługiwanie się wówczas nadal

pojęciami przedanalitycznemi stało się niedopuszczalne. Na plan pierwszy wysunęło się bowiem zagadnienie dynamiki popędowej, a nie sprawa rozszczepienia świadomości, które uważać należy tylko za zewnętrzny przejaw tego, co rozgrywa się w sferze popędowej neurotyka. Poznanie nowych faktów psychicznych nakazywało rewizję dotychczasowych pojęć psychologicznych. F r e u d jednak nie podejmował, niestety, rewizji pojęcia zasadniczego -- pojęcia konfliktu chorobotwórczego. I, utrzymując nadal pojęcie przedanalityczne o rozszczepieniu psychicznem, usiłował interpretować fakty analityczne z punktu widzenia pojęcia konfliktu, znajdującego się w zasadniczej sprzeczności z temi faktami. Ale pogodzenie punktu widzenia przedfreudowskiej psychologji z kierunkiem badania analitycznym okazało się niemożliwe. To, niezamierzone zresztą, połączenie dwu poglądów — przedanalitycznego z analitycznym — doprowadziło freudyzm do paradoksalnego zjawiska: pojęcie dynamiki psychicznej, — to najdonioślejsze odkrycie F r e u d a — nie znalazło w jego nauce odpowiedniej podstawy teoretycznej. Odkrycie, stanowiące nowy rozdział w historji psychologji, sprzeczne jest z teorją odkrywcy.

Wiele jest jeszcze sprzeczności w konsekwencjach, wynikających z koncepcji freudowskiej konfliktu chorobotwórczego, jak np. konflikt między „jaźnią pokojową“ a „jaźnią wojowniczą“[62]), lub konflikt między jaźnią a ideałem jaźni[63]). Nie poruszam już tych spraw, ponieważ uważam, że dostatecznie uzasadniłem nieodzowną konieczność rewizji pojęcia konfliktu chorobotwórczego i oparcia go na innych podstawach, niż to czyni F r e u d.

Te ciągle istniejące sprzeczności zmuszały F r e u d a do coraz nowych zmian swojej teorji, które przyczyniły się z pewnością do wyjaśnienia wielu faktów. Lecz pojęcie kon-

[62]) S. F r e u d: „Geleitworte zu Büchern anderer Autoren“, Gesam. Schriften, t. XI, str. 254.

[63]) Ibid. t. VI, str. 380 i następne.

fliktu chorobotwórczego, to zagadnienie podstawowe, nie ulegało zasadniczym przemianom. I trzeba ten stan rzeczy stwierdzić wyraźnie, bez obawy, że zdyskredytuje to psychoanalizę. Pojęcie konfliktu jest wprawdzie kamieniem węgielnym dynamicznego rozumienia psychiki, psychonerwicy, mechanizmów tłumienia i oporu; jednak jeśli rozumienie nasze jest dostatecznie głębokie, to nie jest ono uzależnione tylko od pewnej teorji, lecz związane z faktami. Podobnie. jak teorje van Lewenhoocka, wynalazcy mikroskopu, nie mogą być utożsamione z bakterjologją, która dzięki temu wynalazkowi powstała, tak nie należy identyfikować, mojem zdaniem, freudyzmu z psychoanalizą. Uznanie dla wielkości czynu naukowego Freuda nie powinno być przeszkodą w dalszej pracy nad psychoanalizą. Teorja odkrywcy wówczas dopiero staje się nauką, gdy jego kontynuatorzy swój kult dla odkrywcy przetwarzają w umiłowanie zapoczątkowanego przez niego poznania. Ale wtedy dla badaczy, idących śladami odkrywcy, cel przez niego osiągnięty jest dopiero punktem wyjścia. Jeżeli więc teorja Freuda przestaje obejmować fakty, a nawet im przeczy, nie wolno przymykać oczu na fakty, nie wolno powstrzymywać się od krytyki. lecz należy poddać teorję rewizji. Więc szukać trzeba nowej teorji psychoanalizy, która posunęłaby nas naprzód w rozumieniu rzeczywistości psychicznej, poraz pierwszy nauce odsłoniętej przez Freuda. Warunkiem dalszej pracy badawczej jest przedewszystkiem bezkompromisowe zdanie sobie sprawy z tego, co nie jest jasne w teorji Freuda. I mówiąc znowu słowami Freuda[64]): „...tylko cierpliwe kontynuowanie pracy badawczej, wszystko podporządkującej jednemu żądaniu — osiągnięcia pewności może powoli dokonać przemiany. Wędrowiec, kiedy śpiewa w ciemności, zapiera się swego niepokoju, ale jaśniej z tego powodu nie widzi“.

[64]) S. Freud: „Hemmung, Symptom und Angst“, Ges. Schriften, t. XI, str. 33.

MARJAN WACHOWSKI — POZNAŃ

FRAGMENT PSYCHOGRAFICZNY WYCHOWANKA

Na jednym z kursów dla wychowawczyń zakładowych poprosiłem uczestniczki o to, aby wciągu kilkumiesięcznej przerwy między jedną a drugą częścią kursu sporządziły opisy niecodziennych wydarzeń wychowawczych. Miały to być opisy z terenu zakładów opiekuńczo-wychowawczych i miały być oparte na spostrzeżeniach bez prób teoretyzowania. Wśród 52 otrzymanych opracowań najbardziej wartościowym okazał się opis, który przytaczam poniżej w całości.

Opis ten jest dokonywany prawdopodobnie w czasie, kiedy autorka straciła już styczność z opisywanem dzieckiem, a więc na podstawie wspomnień. Mimo to niema w tekście żadnych takich danych, które mogłyby świadczyć, że opis wykracza przeciw postulatowi wierności, co się zaś tyczy jego dokładności, to autorka daje liczne jej dowody. Jedynie na podstawie tej dokładności można też wnioskować, że autorka jest identyczną z tą wychowawczynią, której działalności opisywane dziecko podlegało przedewszystkiem; opis staje się lakoniczny, gdy tylko autorka mówi o czemś, co się dzieje bez obecności wychowawczyni.

Brak w opisie fotografji dziecka, brak dokładnych spostrzeżeń lekarskich oraz szczegółowych wyników badania psychologicznego, a następnie punkt ciężkości obserwacji położony jest na dziecku, bardzo zaś nie wiele dowiadujemy się o tem, jak przeżywa wychowawczyni całą sytuację związaną z opisywanem dzieckiem. Mało wyczerpujące wydają się też spostrzeżenia, które dotyczą postępów, jakie dziecko zwolna czyni w swym rozwoju; dopiero przy końcu mówi autorka dużo o tych postępach, ale czytelnik nie wie, czy ten na-

gły zwrot w życiu dziecka był poprzedzony jakimś etapem przygotowawczym. To są niedomagania, które niezupełnie wyrównywa zaleta wierności i dokładności. Obok tego ma opis swoje szczególne walory. Autorka opisuje dziecko wyłącznie w sytuacji wychowawczej. Przedmiotem opisu jest dziecko w swej społecznej roli uczestnika w akcji wychowawczej, to też można nazwać nasz opis fragmentem biografji wychowanka. Znamy tę biografję dokładnie na przestrzeni przeszło dwu lat, niejedno da się wywnioskować o jednym roku, który dziecko spędziło w innym zakładzie, a więcej o czterech latach przed przybyciem do zakładu. Opis nasz dotyczy wydarzeń naprawdę niecodziennych. Przedstawia bowiem dramatyczne usiłowania wychowawców, wobec dziecka, które 4 lata swego dziecięctwa spędziło w warunkach przypominających Kaspra Hausera. Stopień wychowawczego zaniedbania dziecka jest bardzo duży, i nawet kilkoletnie wysiłki wychowawców nie mogą go usunąć, a mimo to według badań lekarskch i psychologicznych dziecko okazuje się dzieckiem normalnem.

Sam wiem o losach opisywanego dziecka tylko tyle, co mówi o niem autorka. Opis jej przytaczam bez zmian, wprowadzając jedynie podział, oraz usuwając na życzenie autorki wszelkie oznaczenia lokalizujące akcję z pomocą nazw. Pożądane ze względów technicznych skrócenie opisu wydawało mi się niewskazane z punktu widzenia teoretycznego.

I.

Przybycie do zakładu.

Pewnego jesiennego dnia 1931 r. posterunkowy pełniący służbę przy ulicy K... w mieście L..., przyprowadził do kancelarji Miejskich Zakładów Opieki nad Dziećmi błąkającą się bez opieki maleńką dziewczynkę. Mała wyglądała na dziecko trzy do czteroletnie, była okropnie zaniedbana i tak brudna, że na pierwszy rzut oka niepodobna było określić, jakiego koloru są jej włosy, twarzyczka, jak również wisząca na niej w strzępach, długa do kostek sukienczyna. Tylko duże oczy, patrzące z jakiemś ogromnem zalęknieniem i dziko miały zupełnie wyraźny kolor niebieski. Włosy jej były potargane, spadały długiemi kosmykami na

szyję i czoło tak, że zupełnie zasłaniały brwi i robiły wrażenie, jakby jeszcze nie widziały ani nożyc, ani grzebienia. Na nogach miała tylko gumowe pantofle, bez sznurowadeł, a widocznie za ciasne, bo wielkie palce obu nóg wystawały przez dziury. Podczas gdy policjant rozmawiał z dyrektorem, dziewczynka stała za nim, jedną rączką trzymała się bluzy swego protektora, a drugą pakowała sobie do buzi resztki jakiegoś pieczywa, wodząc przy tem swemi zalęknionemi oczyma po obecnych ludziach. Gdy po chwili dyrektor skierował na nią swój wzrok i zapytał: „Powiedz mi, malutka, jak się nazywasz?“, obróciła się tyłem do niego i spuściła główkę tak, że nic, prócz rozstrzęsionej wiechy włosów, widać nie było. Narazie więc imię i nazwisko, jak również inne dane o pochodzeniu i życiu tego dziecka pozostały w tajemnicy. Posterunkowy jednak robił nadzieję, że uda się odnaleźć matkę dziecka, gdyż jeden z jego kolegów kilka dni temu zwrócił uwagę na włóczącą się w okolicy cmentarzyska st... i ulicy K... jakąś kobietę, okrytą chustą z maleńką, obdartą i brudną dziewczynką. Na słowo „matka“ mała podniosła znowu główkę i wpatrzyła się badawczo w mówiącego, a gdy chciał odejść, chwyciła się obiema rączkami jego bluzy i w żaden sposób nie chciała pozostać. Gdy przemocą posterunkowy chciał się uwolnić z jej objęć, zaczęła przeraźliwie krzyczeć, potem wykrzywiła szerokie swe usta w sposób tak nieprzyjemny, że mimowoli wzbudzało odrazę. Nie pomógł krzyk i tupanie nogami, posterunkowy wydarł się jej i odszedł, a wtedy mała poczęła gwałtownie uderzać swemi małemi piąstkami w drzwi, dopomagając sobie przy tem nogami, a najwięcej coraz przeraźliwszym krzykiem. Podawane sobie cukierki i owoce odrzucała z pasją, a gdy jedna z Sióstr chciała ją ująć z rękę, by wyprowadzić tego niemiłego gościa z kancelarji, rzuciła się na ziemię i całą siłą odpychała stojącą przy niej Siostrę. Nie było innej rady, jak mimo krzyku i wydzierania się, zaprowadzić małą do szpitalika.

II.

Pobyt w infirmerji.

Tu uspokoiła się nieco, zainteresowana opowiadaniem i serdecznością Siostry infimerki, a może tylko zmęczona długotrwałym krzykiem. Dała się spokojnie rozebrać z łachmanów, ale gdy się spostrzegła, że grozi jej zanurzenie w wannie, powróciła znowu do krzyku, tupania i wydzierania się. Chcąc uspokoić małego krzykacza, przyprowadzono dla zachęty czteroletnią Zosię, ładnie i czyściutko ubraną i uczesaną z dużą lalką. Nasza mała początkowo nawet nie spojrzała na przybyłą rówieśniczkę, po chwili jednak, gdy Zosia zaczęła do niej przemawiać i pokazywać, jak to lalka zamyka i otwiera oczy, przestała krzyczeć, i ocierając swemi brudnemi rączkami oczy, przypatrywała się najpierw

lalce, potem Zosi, wreszcie Siostrom. Wkońcu szybkim ruchem wyciągnęła obie ręce po lalkę i coś, jakby wyraz „daj“ wyszedł z jej ust. Ten moment wykorzystała Siostra infirmerka. Przedstawiła małej, że swemi brudnemi i od łez mokremi rączkami pobrudziłaby sukieneczkę, rączki i buzię lalki, ale gdy tylko pozwoli obmyć rączki i buzię i główkę uczesać, to dostanie śliczną, czyściutką sukienkę, taką, jak ma Zosia i wtedy będzie mogła bawić się lalką, ile tylko zechce. Wpatrzona w lalkę i zasłuchana w słowa Siostry, pozwoliła się obmyć, zwłaszcza, że Zosia dla zabawienia jej też pluskała się w wodzie i udawała, że myję lalkę. Trudniej przedstawiała się sprawa z głową, która była tak bardzo zanieczyszczoną gnidami, robactwem i jakąś jakby skorupą z brudu i łupieżu, że nie pozostawało nic innego jak ściąć zupełnie włosy, a dopiero potem głowę porządnie wymyć. Gdy jednak nasza mała poczuła na swej głowie nożyczki, prysnęło całe zainteresowanie i spokój. Chwyciła się kurczowo za głowę i krzycząc na całe gardło, broniła do siebie przystępu. Trzeba było znowu użyć jakiejś sztuczki, by uspokoić i przychylnie usposobić wojowniczego malca. Z pomocą przyszła Zosia, która mimo swego dziecęcego wieku obdarzona była wielką orjentacją i sprytem w podchodzeniu do dzieci, jak również i do osób starszych. Chwyciła ona nożyczki i poczęła na niby obcinać sobie włosy, śmiała się przytem i chwaliła, że jej włosy są króciutkie i ładnie podcięte, że ma śliczne wstążki dla siebie i dla lalki i że niemi podzieli się z malutką dziewczynką, tylko ta musi mieć też ładne włoski, a nie takie brzydkie, długie, na oczy zachodzące. Do spółki z infirmerką znowu zabawiły małą, tak, że ta pozwoliła już ścinać swoje włosy, nawet zaczęła się śmiać i dziecinnym sepleniącym językiem przemawiać coś do Zosi i do lalki. Przy tej okazji udało się Siostrom dowiedzieć się, jakie imię ma nasza najnowsza wychowanka. Kiedy infirmerka zwróciła się wprost do niej z zapytaniem, jak się nazywa, jak ją mamusia wołała, czy „Stasia“, czy „Józia“ i t. p., nic na to nie odpowiedziała, raczyła zaledwie spojrzeć na pytającą. Ale kiedy Siostra zaczęła się dopytywać Zosi o imię lalki i kiedy Zosia odpowiedziała, że lalka jej nazywa się „Marysia“, wtedy mała na dźwięk tego imienia, skierowanego do lalki, poruszyła się żywo, ręką zrobiła ruch taki, jakby chciała kogoś odepchnąć, chociaż z tej strony nikogo przy niej nie było, a jednocześnie szybko i głośno zawołała: „Ja Marysia“. Nie mogła się doczekać końca zabiegów higjenicznych. Przemocą chciała dostać w swe ręce lalkę Zosi i zajęta tylko nią, nie zwracała już dalej uwagi na to, że ją Siostra ubiera w czystą bieliznę, sukienkę, pończoszki i buciki. Wkońcu, gdy dorwała się lalki, zaszła obawa, że za kilka minut pozostaną z niej tylko niekształtne kawałki. Wykręciła jej ręce i nogi, mocowała się z głową, która w żaden sposób nie chciała się w bok odwrócić, wyduszała paluszkami oczki, ciągnęła za włosy, a wszystko to robiła tak szybko i z takiem zajęciem,

że Siostry całą uwagę musiały skupić na jej ruchach, by w razie bezpośredniego niebezpieczeństwa pośpieszyć z pomocą. Największy i najtrudniej do pokonania sprzeciw powstał w Marysi, gdy infirmerka poleciła Zosi, by już odeszła do dzieci, a ta chciała oczywiście zabrać ze sobą swą lalkę. Marysia z całych sił przycisnęła swą zdobycz do siebie i krzycząc coraz głośniej uciekła do kąta łazienki, przysiadła na ziemi tyłem do obecnych, a tylko głowę zwróciła w stronę, z której spodziewała się napaści. Zosi łzy stanęły w oczach, a malutkie usteczka zaczęły coraz bardziej krzywić się do płaczu. Siostry znalazły się naprawdę w trudnem położeniu wobec tych dwuch pokrzywdzonych dziewczynek. Chcąc je ułagodzić, przyniosła jedna z Sióstr drugą lalkę od dzieci, wprawdzie mniejszą i mniej ładną, ale w każdym razie lalkę. Marysia swoim roziskrzonym wzrokiem spojrzała na podawaną jej lalkę i wyciągnęła po nią jedną rękę, a drugą przyciskała dalej lalkę Zosi. Kiedy jej Siostra wytłumaczyła, że tamta lalka chce teraz spać, a Marysia pobawi się tymczasem tą drugą taką malutką jak Marysia, zaczęła piszczeć: „Nie, daj malutką". Widząc, że z Marysią trudna sprawa, Siostry uspokoiły Zosię obietnicą, że gdy Marysia pójdzie spać, lalkę zabiorą i przyniosą jej, tymczasem niech idzie do dzieci i bawi się czem innem. Po odejściu Zosi, Marysia, widząc, że niebezpieczeństwo utraty lalki minęło, powstała ze swej kryjówki, podeszła do Siostry trzymającej drugą lalkę ze słowami „daj" i otrzymawszy ją, uspokoiła się zupełnie.

Gdy infirmerka zawołała Marysię, by poszła z nią do innego pokoju, gdzie jest dla niej łóżeczko i krzesełko, w pierwszej chwili miała ochotę znowu puścić w ruch swoje gardło i buzię, bo już się zachmurzyła i otworzyła skrzywione usta, ale widząc Siostrę serdecznie uśmiechniętą i zachęcającą ją, by poszła popatrzeć na to łóżeczko, czy ładne i czy nie za małe, by mogła w nim razem z lalką spać, nieufnie wprawdzie, ale poszła do drzwi i podreptała obok Siostry do przeznaczonego dla siebie pokoiku, w którym miała przebyć dwa tygodnie pod obserwacją lekarki zakładowej. Tu okazało się, że Marysi nie można ani na chwileczkę pozostawić bez nadzoru. Do przyniesionego jej jedzenia porwała się łapczywie, zapominając przy niem nawet o lalkach, a jadła tak chciwie, dopomagając sobie przytem rękami i napychając pełne usta, że robiła wrażenie dzikiego, ogromnie zgłodniałego zwierzątka, chociaż sądząc z dość pyzatej i czerwonej buzi, zagłodzoną nie była. Nie pomogło tłumaczenie, prośba i wskazówki infimerki, cała sukienka była zlana mlekiem, buzia i ręce doszczętnie umorusane, podłoga, krzesło, stolik zaśmiecone i poplamione. Może trochę lepiej przedstawiałaby się towarzysko, gdyby mała pozwoliła się nakarmić Siostrze, ale to okazało się niewykonalne. Marysia w żaden sposób nie pozwoliła nawet dotknąć swego jedzenia i wszelką pomoc odpychała gniewnie. Gdy już sama na-

jadła się i powoli dogryzała resztki bułki z masłem, przypomniała sobie widocznie lalki, bo szybkim ruchem odwróciła się w stronę łóżeczka, na którem pozostawiła lalki. Gdy zauważyła brak lalki Zosi, (za którą Zosia bardzo płakała, i trzeba ją było jaknajprędzej oddać), w jednej chwili odepchnęła mały stoliczek tak, że przechylił się, a stojące na nim naczynie spadło z brzękiem na podłogę, tłukąc się częściowo, skoczyła w stronę łóżeczka i zamierzyła się odepchnąć tę drugą mniejszą lalkę, lecz Siostra uprzedziła jej zamierzenie i przytrzymała lalkę ręką. Na nicby się przydały w tej chwili jakiekolwiek perswazje; Marysia niezdolna była usłyszeć. Krzyczała tak okropnie, rękoma uderzała o pościel, wymachiwała nogami i tupała z całej siły, odpychała każdego, kto się do niej zbliżył, tak, że Siostry naprawdę były w kłopocie, co mają z małą złośnicą zrobić. Ponieważ trudno było zabrać z powrotem lalkę Zosi, gdyż ta była już i tak mocno zaniepokojona i niechciałaby oddać lalki, którą dostała na urodziny dopiero kilka dni temu, postanowiły zabawić Marysię czem innem. Naprzynosiły jej więc wiele innych zabawek: dużą piłkę, niedźwiadka, książeczki z obrazkami, klocki, kredki, a także cukierki, owoce i ciastka. W czasie, gdy Siostry znosiły te przeróżne rzeczy, Marysia w dalszym ciągu krzyczała, tylko widocznie zmęczona już trochę, usiadła na podłodze i w ruchach swoich stała się nieco powolniejsza. Chwilami też zerkała nieznacznie w stronę Sióstr i przyniesionych zabawek, na krótkie momenty przerywała nawet swój wrzaskliwy płacz, ale z chwilą, gdy która ze Sióstr starała się podejść do niej z jakąś zabawką i przemawiać, powracała do krzyku, a nawet do tupania i odrzucania podawanych jej rzeczy. Zostawiły więc Siostry Marysię w spokoju, nie zwracając zupełnie uwagi na jej zachowanie się. Zabawki poukładały częściowo na szafce nocnej, częściowo na oknie i wysunęły się do przyległego pokoju. Z Marysią pozostała tylko infirmerka, która zajęła się przygotowaniem łóżeczka małej do snu. Przy rozbieraniu Marysi znowu natrafiła na opór, wydzieranie się i wzmożony krzyk, nie zważając jednak na to, położyła ją do łóżeczka, a sama usiadła przy stoliku i zaczęła szyć przyniesioną ze sobą robótkę. Marysia długą chwilę odrzucała kołderkę i siedząc na łóżku zachrypniętym już głosem zawodziła. Wkońcu jednak zmęczona ucichła i usnęła.

Przez dwa tygodnie pobytu Marysi w szpitaliku powtarzały się często sceny wyżej opisane, a cały zakład poruszony był i zainteresowany tem szczególnem dzieckiem.

III.

Pochodzenie dziewczynki.

W tym czasie policja wpadła na trop matki Marysi. Doniesiono więc do zakładu, że matka Marysi jest służącą liczącą 22 lata, a córeczka

jej skończyła 7 sierpnia 4 latka i jest chrzcona w parafji św. A... Wychowywała się do tej pory u jakiejś kobiety na przedmieściu Z..., częściowo też przy matce, która jednak zostawszy od kilku tygodni bez pracy, włóczyła się z dzieckiem po peryferjach miasta, żyjąc z wyżebranego chleba lub grosza. Ponieważ Marysia zawadzała swej matce, a dotego była okropnie nieznośna, (jak sama matka wyznała) więc postanowiła pozbyć się jej w jakikolwiek sposób, zwłaszcza, że niebawem miała stać się matką drugiego dziecka. Wobec zupełnego ubóstwa i złego prowadzenia się matki, jak również niemożności zdobycia konkretnych danych o ojcu Marysi, Miejskie Zakłady Opieki nad Dziećmi objęły prawną opiekę nad Marysią.

IV.

Charakterystyka dziewczynki.

Marysia okazała się dzieckiem zupełnie zdrowem o normalnym rozwoju fizycznym, pod względem moralnym i umysłowym jednak wykazywała ogromne zaniedbanie i opóźnienie. Mówić prawie że nie umiała. Poza kilkoma wyrazami, któremi posługiwała się w zetknięciu się z ludźmi, jak „daj, moje, Malisi, ciem", innego zasobu mowy artykułowanej nie posiadała. Jadła jak zwierzątko: pchała jedzenie całą garstką do buzi, nie umiejąc posługiwać się łyżeczką i nie przyjmując niczyjej pomocy. Nie znosiła mycia się, nie znała kulturalnego załatwienia swoich potrzeb fizjologicznych. Z pokoiku, w którym spała i przebywała, potrafiła przez chwilę nieobecności Siostry zrobić coś w rodzaju stajenki. Nie mogła zrozumieć, że w dzień nie można siedzieć i bawić się w łóżku, że pościel jest tylko do spania, zdawała się też nie pojmować potrzeby stolika i krzesełka. Wszystko, cokolwiek Siostra składała, czy stawiała jej na stoliku, nie wyłączając jedzenia, znosiła na podłogę w kącik pokoju i tam, odwrócona tyłem przesiadywała całe godziny, gwarząc coś do siebie i majstrując po swojemu przy zabawkach. Nie lubiła zbliżać się do osób obcych, robiła wrażenie dzikiej i głupkowatej, nabierała dużo werwy z chwilą, gdy czuła się sama w pokoju. Piszczała wtedy i krzyczała z uciechy, a wszystkie przedmioty w pokoju zmieniały obowiązkowo swe położenie i wygląd. Siostry z niecierpliwością wyczekiwały dwutygodniowej obserwacji lekarskiej, by móc wreszcie wyprowadzić Marysię między dzieci, gdzie siłą przykładu i naśladownictwa łatwiej moża będzie małą dziczkę nauczyć najprostszych norm postępowania.

V.

Wejście w gromadę dzieci.

Nareszcie piętnastego dnia pobytu Marysi w szpitaliku lekarka zakładowa wydała polecenie wydania Marysi na oddział dzieci przedszkol-

nych. Marysia ubrana ładnie i czysto obładowana swemi zabawkami wkroczyła obok infirmerki do sali zabaw, gdzie kilkadziesiąt oczu, ciekawie w nią wpatrzonych, pośpieszyło na jej powitanie. Marysia z pod oka, nieufnie spojrzała dokoła, a gdy infirmerka podeszła z nią do wychowawczyni, chcąc Marysię przy niej zostawić. Marysia, podobnie jak przy swojem przybyciu do zakładu nie chciała rozstać się z policjantem, tak teraz w żaden sposób nie dała się oderwać od infirmerki. Rzuciła wszystkie trzymane w rękach zabawki na ziemię, chwyciła obiema rączkami habit Siostry i krzycząc przeraźliwie, usiłowała dokoła infirmerki wydostać się na korytarz. W jednej chwili zrobiło się zbiegowisko dokoła infirmerki i Marysi. Wszystkie dzieci, jedne przez drugie pchały się, by zobaczyć tę interesującą przyszłą współtowarzyszkę. Infirmerka, widząc, na co się zanosi, przymknęła drzwi, wraz z wychowawczynią uspokoiła nieco i skłoniła do rozejścia się podniecona gromadkę dzieci, wreszcie, nie zważając na wciąż krzyczącą Marysię, usiadła na podanem sobie krześle i zaczęła swobodnie i spokojnie rozmawiać z wychowawczynią. Przez chwilę jeszcze Marysia płakała tym swoim szczególnym płaczem bez najmniejszego śladu łez, widząc jednak, że żadna z Sióstr nie zwraca zupełnie uwagi na nią, a dzieci tylko zdala przypatrują się jej ciekawie, przestała krzyczeć, usiadła przy infirmerce na ziemi i dalej trzymając obiema rączkami Siostrę za habit, zaczęła się rozglądać po sali. Po długiej chwili na polecenie wychowawczyni dzieci zaczęły bawić się w różne gry i zabawy kołowe ze śpiewem. Marysia z natężeniem wlepiła w nie oczy, a po pewnym czasie tak była pochłonięta tem, co dzieci robią, że opuściła ręce i odwróciła się nawet nieco od infirmerki, tak, że ta mogła już zupełnie swobodnie wysunąć się ze sali. W pewnym momencie dzieci przerwały zabawę, gdyż zabrakło im już pomysłów i zaczęły się umawiać, w co dalej będą się bawiły, a wtedy Marysia oderwała od nich swój wzrok i skierowała w stronę, w której spodziewała się zobaczyć infirmerkę. Gdy jednak spostrzegła, że obok niej siedzi tylko wychowawczyni, wzrok jej w jednej chwili nabrał jakiegoś rozpaczliwego przebłysku, krzyknęła przeraźliwie i porwała się szybko z miejsca, kierując się ku drzwiom. Oczywiście wychowawczyni zdążyła uprzedzić jej zamiary i zagrodziła jej drogę, a wtedy mała chwyciła ją za habit i ciągnęła ku sobie, starając się ją odprowadzić od drzwi. Posługiwała się przytem nogami i całą swą maleńką osóbką. Nie mogąc jednak tego dokonać, rzuciła się na ziemię i usiłowała krzykiem powetować swoją bezsilność fizyczną. Na skinienie wychowawczyni podeszły do rozkrzyczanej Marysi dzieci i zaczęły do niej przemawiać i zachęcać ją do zabawy, lecz bezskutecznie. Mała zdawała się nic nie widzieć, ani nie słyszeć, ani nie czuć oprócz tej zapory, która tamowała jej dostęp do drzwi. Dzieci odpychała od siebie ze złością i biła tak, że wkrótce odstąpiły od niej i tylko zdala śledziły z zainteresowaniem jej

zachowanie się. Wychowawczyni, spostrzegłszy, że czekaniem na uspokojenie się Marysi nie doprowadzi do celu, zamknęła drzwi na klucz, a sama mimo silnego sprzeciwu małej, która nie chciała wypuścić z rąk habitu, usunęła się od drzwi i weszła między dzieci. Marysia w pierwszej chwili nie zorjentowała się w sytuacji. Gdy zobaczyła, że wychowawczyni chce usunąć się w kierunku sali, początkowo zawahała się, potem wypuściła z uwięzi Siostrę i podskoczyła ku drzwiom, mniemając, że wydostanie się na korytarz, ale gdy stwierdziła, że drzwi są zamknięte na klucz, wszczęła nowy, jeszcze silniejszy atak, tak, że zachodziła obawa o całość zarówno drzwi, jak i nóg małej napastniczki. Na krzyk i alarm Marysi zeszło się kilka sióstr i lekarka, która poleciła urządzić małej awanturnicy zimną kąpiel. Siostry formalnie zaniosły ją do łazienki, przemocą rozebrały i pomimo jeszcze głośniejszego wrzasku, spuściły na nią lekki tusz. Marysia wydzierała się okropnie, zaczęła nawet naprawdę płakać i chwyciła się Sióstr z prośbą: „Juś nie bedzi", a gdy została wyjęta z wanny, uspokoiła się rzeczywiście, tylko z cicha zawodziła. Bez sprzeciwu dała się ubrać i zaprowadzić do sali. Tu jednak nie chciała wmieszać się między dzieci i uczestniczyć w ich zajęciach i zabawach, lecz usiadła w kąciku za piecem, spuściła głowę i tylko czasami z pod oka spojrzała po sali. Gdy nadeszła pora kolacji i wszystkie dzieci zaczęły opuszczać salę, udając się do jadalni, wychowawczyni podeszła do Marysi i starała się zachęcić małą do udania się za dziećmi na kolację. Marysia wyszarpnęła swą rękę, odwróciła się twarzą do ściany i na wszelkie prośby i perswazje pozostała niewzruszona. Nie mając innego wyjścia, wychowawczyni wyszła również ze sali, zamknęła oczywiście drzwi na klucz i udała się do jadalni dziecięcej. Gdy po chwili wróciła z kolacją dla Marysi, nie uwierzyła swoim oczom. Dwa wazoniki z kwitami leżały rozbite na ziemi, zabawki porozrzucane w nieładzie leżały na podłodze i na stolikach, fryzy nawet w kilku miejscach były poodczepiane, ale Marysi ani śladu. Po chwili szukania zauważyła ją wychowawczyni wciśniętą między szafkę na zabawki a ścianę, i to odwróconą tyłem do pokoju. Na polecenie i zachętę, by wyszła z kryjówki i zjadła kolację, ani nie drgnęła, dopiero kiedy usłyszała brzęk naczynia stawianego na najbliższym stoliku i kroki oddalającej się wychowawczyni zaczęła powoli odwracać się. Najpierw spojrzała na przyniesione dla niej jedzenie, potem szukała oczyma wychowawczyni, a gdy spotkała się z jej wzrokiem i zobaczyła, że układa porozrzucane zabawki, spuściła szybko główkę i znieruchomiała. Po jakimś czasie wychowawczyni łagodnie powtórzyła zachętę, by zjadła kolację, i dalej porządkowała zabawki. Wtedy Marysia zaczęła powoli ze spuszczoną główką posuwać się w stronę jedzenia, zerkając przytem nieufnie w kierunku wychowawczyni. Gdy była już blisko celu, cichutko zestawiła naczynie z kolacją na ziemię i usiadłszy swoim zwyczajem na podłodze, tyłem do wycho-

wawczyni, zaczęła łapczywie jeść. Dzieci zastały ją w takiej pozycji, podchodziły zdziwione do niej i przypatrywały się ciekawie. Jedno ze starszych dzieci zabrało próżne naczynie, a inne powoli zajęły się zabawkami, tylko kilkoro małych przykucnęło opodal Marysi i wlepiło w nią oczka jakby w jakieś dziwo. Marysia powoli zaczęła interesować się dziećmi, nie odpychała, gdy któreś podeszło z jakąś zabawką, nie pozwoliła jednak zabrać podanych sobie zabawek. Wśród dzieci poznała znajomą już sobie Zosię, ale ta nauczona już doświadczeniem nie zaofiarowała Marysi swej pięknej lalki, tylko podeszła do niej, zajrzała w jej oczy, oglądnęła ubranko i ogoloną główkę, a w końcu nachyliła się nad nią i tonem serdecznym namawiała Marysię: „Nie bój się, wstań, chodź do nas". Marysia spojrzała trochę życzliwiej na mówiacą, ale nie usłuchała jej rady. Siedziała tak aż do chwili, gdy wszystkie dzieci po pacierzu wychodziły do sypialni. Widocznie i Marysi chciało się spać, bo na wezwanie wychowawczyni, by wstała, bo trzeba iść spać do łóżeczka, podniosła się z trudem, zabrała leżące przy niej zabawki, powoli podeszła do wychowawczyni i pozwoliła się zaprowadzić do sypialni.

VI.

Wśród dzieci.

Przez kilka następnych dni Marysia zachowywała się podobnie jak pierwszego. Ośmielała się wprawdzie trochę, chodziła po sali, ale najchętniej siedziała za piecem i tam gromadziła otrzymane lub zabrane dzieciom zabawki. Dzieci, znając już jej sposób i siłę jej obrony, nie próbowały jawnie odbierać Marysi zabawek. Kilka dziewczynek mniej życzliwie usposobionych próbowało drażnić i pobudzać Marysię do krzyku i gniewu, ale w porę przeszkodziła temu wychowawczyni. Jadała narazie w sali zajęć, i to po swojemu na podłodze, bo chociaż pozwoliła zaprowadzić się kilka razy do jadalni, jeść tam w żaden sposób z dziećmi nie chciała. Zabierała to, co jej dawano w jadalni i uciekała z tem do sali.

Gorzej jednak było, gdy po jakimś czasie przywykła do dzieci i weszła w gromadę. Swoim niezrozumiałym językiem zaczęła się kłócić z dziećmi, wydzierać im zabawki, a w razie oporu trudno ją było przyprowadzić do równowagi. Specjalną przyjemność znajdywała w rozrzucaniu pościelonych łóżek, i tu żaden zakaz ani perswazje nie pomogły, trzeba ją było nieustannie pilnować. W jadalni zabierała dzieciom chleb, rzucała łyżki na podłogę, sama siadywała już z dziećmi przy stole, ale nie można było odzwyczaić jej od posługiwania się rękami. Nie cierpiała mycia się, krzyczała z całych sił, gdy wychowawczyni usiłowała podstępnie choćby obmyć ją w sypialni, bo od umywalni dziecięcej uciekała jak od ognia. Chodziła stale brudna, sukienki i bieliznę trzeba jej było

zmieniać codziennie, a najwyżej co drugi dzień, a mimoto była brudniejsza od innych dzieci. Nie mogła znieść, że dzieci niechętnie odnosiły się do niej, nie chciały brać jej do swych zabaw, nie chciały jej trzymać za ręce w kółku, czy też w parach. Pchała się natrętnie do każdej zabawy, do każdej grupki dzieci, żądała wyróżnienia i specjalnych względów, ale zastosować się do zdania i woli innych nie chciała, i to było zawsze powodem kłótni, a często i bójki. W takich razach trudno ją było uspokoić, rozrzucała zabawki bawiącej się grupki dzieci, biła je, kopała, szczypała, a nawet gryzła, a gdy uciekły od niej w inny kąt i w dalszym ciągu chciały nawiązać przerwaną zabawę, chodziła za niemi jak cień i dalej dokuczała aż do chwili, w której wychowawczyni udało się zainteresować ją czemś innem, odprowadzić w inną stronę. Za chwilę jednak powtarzały się znowu podobne sceny i znowu w innym kierunku musiała biec wychowawczyni dla zażegnania zaciętej bójki.

Z takiem mniejwięcej usposobieniem oddano Marysię po roku do Zakładu św. Józefa w mieście L., z którym bardzo często robiono zamianę dzieci przedszkolnych na uczęszczające już do szkoły. W naszym Zakładzie ucichło, nawet dzieci odczuły ulgę, zato z zakładu św. J. napływały często zażalenia i skargi na niesforność Marysi.

VII.

W szkole.

Kiedy Marysia po dwu latach doszła do wieku obowiązku szkolnego, zarząd Zakładu św. Józefa skierował ją z powrotem na ulicę K, a wzamian prosił o dziecko w wieku przedszkolnym. Przez te dwa lata pobytu w innym zakładzie Marysia znacznie zmężniała, urosła, stała się jednak jeszcze brzydsza. Szczególnie uwydatniały się teraz szerokie, grube wargi, z wysuniętą ku przodowi dolną szczęką i również bardzo szeroki, nieforemny i zadarty ku górze nos. Oczy nabrały jakiegoś odchającego wyrazu, stały się ruchliwsze i pochmurniej patrzące. Od pierwszej chwili zetknięcia się z dziećmi było poznać, że z Marysią będzie wielki kłopot. Zaraz na wstępie przyglądającym się jej dziewczynkom pokazała język, a mniejszą od siebie wzrostem koleżankę z pierwszej klasy odtrąciła łokciem tak, że ta upadła, gdy chciała ją podprowadzić na przeznaczone dla niej miejsce. Na upomnienie wychowawczyni odpowiedziała zuchwale i wyzywająco: „A bo co?“. W jadalni nie podobała się jej towarzyszka, więc wytrąciła ją z jej miejsca, a po kilku dniach zaczęła grymasić z nakryciem, żądając dla siebie najnowszego, gdy zaś dyżurne nakryły jej stare, wykłócała się i zamieniała na to, które się jej podobało. Przybory szkolne zaraz pierwszego dnia pogubiła, a na zapytanie wychowawczyni, co się stało z zeszytami i ołówkiem, odpowiedziała tonem zuchwałym: „A bo ja wiem“. Do szkoły chciała iść koniecznie

pierwszą parą, a gdy inne dziewczynki sprzeciwiały się temu i żadna nie chciała iść z nią, wysunęła się sama przed pierwszą parę i przekornie dogadywała koleżankom: „A widzicie, i tak jestem pierwsza, i co mi zrobicie". Przez całą drogę sprzeczała się z dziewczynkami, potrącała je, pokazywała im język, przezywała i ciągle wypychała jedną dziewczynkę z pierwszej pary, by pójść razem z jej towarzyszką.

Zaraz też pierwszego dnia dała się we znaki nauczycielce, bo ta kazała jednej z koleżanek Marysi opowiedzieć wychowawczyni z zakładu o tem, jak się zachowywała w szkole. Po kilku tygodniach uczęszczania Marysi do szkoły została wezwana tamże wychowawczyni. Nauczycielka I klasy, jak również inne, które miały sposobność zetknąć się z Marysią, jednogłośnie orzekły, że Marysia absolutnie ani rozwojem umysłowym, ani też moralnym nie pozostaje na poziomie dziecka z I klasy, jest czynnikiem demoralizującym, usposobienia ogromnie przykrego tak dla nauczycielswa, jak dla koleżanek, niema widoków, by z nauki odniosła w tym roku jakikolwiek pożytek, gdyż zupełnie brak jej zainteresowania przedmiotami nauki, jest prawie że niezdolna skupić swą uwagę i wolę na jednym przedmiocie, wobec tego wskazanem jest, by Marysię zatrzymać jeszcze przez jeden rok w zakładzie i wytężyć siły, by choć trochę urobić moralnie, choć trochę upodobnić zewnętrznie i wewnętrznie do przeciętnego dziecka, żyjącego w społeczeństwie ludzkiem.

Kierowniczka szkoły była nawet zdania, że Marysia kwalifikuje się jedynie do szkoły specjalnej, i zaleciła, by czynić jaknajszybsze starania o umieszczenie jej tamże. Powiadomiony o tem wszystkiem dyrektor zakładu, skierował Marysię do specjalistki na badanie, ale ta stwierdziła, że rozwój umysłowy Marysi jest zupełnie normalny. Dyrektor kazał więc nadal posyłać Marysię do szkoły, twierdząc, że z czasem wyrobi się. Nie brano jednak wcale pod uwagę tego, że dziecko o takim temperamencie jak Marysia nie nadaje się do wychowania gromadnego. Chodziła więc Marysia dalej do szkoły na utrapienie nauczycielki, a szczególnie koleżanek, które naprawdę były z nią biedne. Nie mogły w żaden sposób uwolnić się od jej natrętnego i bardzo przykrego towarzystwa, szczególnie, gdy chodziło o zabawy. Wdzierała się prawie przemocą między bawiące się, czy rozmawiające dzieci, narzucała swoją wolę i zdanie, przeszkadzała, gdy się jej kto przeciwstawiał, a że nikt prawie nie chciał poddać się pod jej przewodnictwo, więc wynikały ciągle na porządku dziennym sprzeczki, kłótnie i bójki, i to w coraz innej grupie dzieci, gdyż do każdej pokolei usiłowała się wedrzeć. Raz, gdy ją najmłodsze nawet odtrąciły od wspólnej zabawy, poprostu uciekły od niej, Marysia tak się rozłościła, że poczęła każdą napotkaną dziewczynkę bić pięściami i krzyczeć na całe gardło. Przestraszone dziewczęta rozproszyły się po całej sali, a Marysia, nie mogąc dosięgnąć żadnej, rzuciła

się na ziemię, kopiąc z pasją ławki, krzycząc coraz głośniej i przezywając dziewczynki. Te, widząc, że zanosi się na większą i dłuższą awanturę za której wywołanie bały się odpowiedzialności przed wychowawczynią, której w tej chwili na sali nie było, cichutko wysunęły się na korytarz, zostawiwszy Marysię samą. Gdy Marysia spostrzegła, że nikogo niema w sali, usiadła na swojem miejscu i zaczęła przewracać swoje zeszyty i drobiazgi. Gdy weszła wychowawczyni i zapytała, dlaczego dziewczynki nie siedzą w sali, zaczęła żywo skarżyć, że jej dokuczają, przezywają i biją ją, i teraz gdzieś uciekły, bo się boją wychowawczyni. Codziennie prawie wynikały sprzeczki i czynne rozrachunki między Marysią a koleżankami o przybory szkolne. Marysi stale czegoś brakowało, nawet kartek w zeszytach i książce, a zawsze tłumaczyła się, że to koleżanki zabierają jej wszystko, plamią i drą zeszyty i książki, wyrywają kartki. Dziewczynki znowu skarżyły się podobnie na Marysię, podając powody i powołując świadków, czego Marysia nigdy nie mogła znieść, i stąd wieczna wojna.

Dziwnem było jednak od początku, że Marysia miała stale jakieś drobiazgi do zabawy i wymiany, których nie mogła dostać od dzieci zakładowych. Na pytanie, skąd to ma, odpowiedziała gniewnie, że jej dzieci „świeckie“ dały, że znalazła, lub innym podobnym wykrętem zbywała pytającego. Po sprawdzeniu i pilnem dochodzeniu w szkole i w zakładzie okazało się, że Marysia swoje i zabrane koleżankom przedmioty wymienia u dziewczynek „świeckich“ nawet z wyższych klas na różne drobiazgi i te znowu puszcza dalej w obieg, zdobywając sobie za nie słodycze, owoce, bułki, a czasem pierwszeństwo w parach i zabawie. Kilka razy znaleziono w szkole w torbie Marysi różne drobiazgi, które zaginęły jej sąsiadkom. Kilka razy zaginioną i starannie poszukiwaną rzecz znaleziono w buciku Marysi, lub wrzuconą za koszulę. Ani razu jednak i mimo wyjaśnienia w szkole i zakładzie, skąd Marysia bierze te różne drobiazgi, ta nie uznała swojej winy, twierdząc że to właśnie ta lub tamta koleżanka od niej to wzięła, jej to zamieniła albo podrzuciła do jej torby lub szufladki, wreszcie, że to samo wpadło, jak np. do bucika. Poprawa w tym względzie o tyle dała się zauważyć, że upomniane i przestrzeżone dziewczynki tak w szkole, jak i w zakładzie, pilnowały baczniej swoich rzeczy i nie wchodziły z Marysią w żadne układy i szachrajstwa, chyba zupełnie potajemnie.

VIII.

Trudności w zakładzie.

Do nauki na przygotowaniach nie można jej było zupełnie napędzić. Jednej chwili nie usiedziała spokojnie, mięła i przewracała kartki, gryzmoliła po zeszycie, a przy najmniejszej sposobności ulatniała się na

korytarz lub schody, i tam goniła i broiła, wciągając do spółki inne dziewczynki.

Do pomocy przy odrabianiu lekcyj i przy ubieraniu się dostała Marysia starszą dziewczynkę spokojną i ofiarną, lecz i to nie dało wyników mimo wysiłków ze strony tej opiekunki. Marysia, choć młodsza i mniejsza, nie pozwoliła sobie nic powiedzieć, ani sobą pokierować, potrafiła nawet przezywać i bić swoją opiekunkę. Raz, gdy Marysia w sypialni nie chciała naprzekór ubierać się, mówiąc: „Niech na mnie czekają", a opiekunka, okazując swe niezadowolenie, odeszła od niej, pozostawiając ją samą w sypialni, Marysia wpadła w taki gniew, tak przeraźliwie krzyczała, że wśród dzieci i w całym domu zrobił się popłoch, a nawet ludzie z sąsiednich domów wychylali się z okien, co to się dzieje, sądząc, że jakieś dziecko jest tak okropnie bite. Wychowawczynie zaczęły ją uspokajać, starały się skłonić ją, by wyszła przynajmniej ze sypialni, której okna wychodzą na ulicę, nie odniosły jednak żadnego skutku. Marysia zupełnie nie słuchała, co do niej mówiono, nie pozwoliła zbliżyć się do siebie, kopiąc nogami, rzucając się po podłodze, drapiąc, gdy ktoś chciał ją ująć za rękę. Wyglądała przytem strasznie, niepodobna do dziecka, ale do jakiegoś małego potworka. Głowa rozczochrana, ręce co chwila w innym kierunku rozczapierzone, twarz okropnie wykrzywiona, obślinona, czerwona, szerokie już i tak usta, otwarte na całą możliwą szerokość, oczy błyszczące na wszystkie strony złością, ale najgorszy chyba ze wszystkiego to był ten niesamowity krzyk, przerywany jedynie na małe sekundy dla uchwycenia oddechu. Ponieważ chodziło o to, by Marysi nie rozdrażniać więcej i nie zmuszać do opuszczenia sypialni, z której po dobremu nie chciała wyjść, więc wychowawczynie czekały, aż się sama uspokoi. Próbowały wyjść zupełnie z sypialni, sądząc, że przestanie krzyczeć, gdy spostrzeże, że jest sama, ale i to na nic. Marysia zorjentowała się, że ludzie z naprzeciwstojących domów wychylają się z okien i rozprawiają, obróciła się do okien twarzą i dalej darła się z całej siły. Po jakimś czasie ochrypła prawie zupełnie, zbladła i czuć było, że jest już naprawdę zmęczona, nawet pot wystąpił jej na czoło, jednak w krzyku i odtrącaniu wszystkich nie ustała, przyniesione jej jedzenie rozlała, zabawki odrzuciła. Wreszcie, gdy i widzów ze znudzenia w oknach zabrakło, zaczęła powoli cichnąć, spuściła głowę i siedziała bez ruchu, odpychając jednak w dalszym ciągu każdego, kto próbował zbliżyć się do niej. Wychowawczyni, obawiając się, by Marysia nie przewracała pościeli i nie pozrzucała kwiatków z okien, siedziała przy drzwiach, zajęta pozornie szyciem. Dopiero po dwóch godzinach od chwili rozpoczęcia tej furji, Marysia zaczęła kręcić się na podłodze i nieznacznie spoglądać na wychowawczynię. Wtedy ta spokojnie podeszła do niej, podała jej rękę i łagodnie poleciła: „Teraz już wstań i chodź stąd". Marysia ręki nie podała, ale wstała

i zanim wychowawczyni spostrzegła, już była w jadalni. Przez cały ten dzień znać było po Marysi zmęczenie i osłabienie, ale ona niebardzo okazywała, że je odczuwa, weszła, jakby nigdy nic nie zaszło, między dzieci i z przekorną miną podnosiła triumfująco głowę.

Niedługo potem znowu nastąpił nowy napad u Marysi. W jedną sobotę podczas zmiany bielizny i ubrania Marysia zaczęła się dąsać. Nie chciała wdziać sukienki, którą jej wychowawczyni z westjarni dała, żądając innej. Sukienki prawie wszystkie były jednakowe z wyjątkiem kilku, które stanowiły prywatną własność poszczególnych dziewczynek. Wychowawczyni usiłowała wytłómaczyć Marysi, że inne dziewczynki też dostały takie same sukienki i żadna nie grymasiła, nawet grzecznie podziękowały i poszły już do swoich zajęć. Marysia jednak trwała niewzruszona w swoim uporze. Wychowawczyni obiecała jej, że gdy będzie miała inną sukienkę, to da Marysi, ale tym razem musi poprzestać na tej, bo już innej niema. Wtedy Marysia, widząc, że nic już nie uzyska, zareagowała znowu swoim krzykiem. Tym razem wychowawczyni zawezwała lekarkę, gdyż była o tej porze obecną w zakładzie, by ta naocznie przekonała się, jak się objawia taka furja u Marysi. Marysia z niczyjej obecności nic sobie nie robiła, krzyczała, jak mogła najgłośniej. Lekarka poleciła przemocą choćby zaprowadzić ją do łazienki i sprawić jej zimną kąpiel, sądząc, że to jest objaw nerwowy. Marysia jednak nie dała się obmyć, krzyczała jeszcze przeraźliwiej, wydzierała się z taką siłą, że dwie wychowawczynie i lekarka nie mogły jej poradzić. Podano jej kawy, lecz ze złością odtrąciła. Widząc, że wszelkie wysiłki na nic się obracają, zostawiono ją samą.

Gdy Marysia posłyszała oddalające się kroki, umilkła, stanęła na muszli i zaglądała przez małe okienka we drzwiach na korytarz, czy rzeczywicie nikogo nie widać. Potem zeszła z muszli, wypiła kawę i po chwili znów zaczęła zaglądać przez okienko. Gdy posłyszała zbliżające się kroki, usiadła z powrotem na podłodze i znów zaczęła krzyczeć przeraźliwie. Nie przypuszczała, że jednak był ktoś w ukryciu i obserwował ją. Na polecenie, by wyszła z łazienki, bo trzeba ją zamknąć na klucz, posłusznie wyszła, poszła do dzieci, i chodząc od jednej dziewczynki do drugiej, podstępnie dokuczała. Tu potrąciła, tam uszczypnęła lub strąciła coś na ziemię, a ciągle zerkała z pod oka na wychowawczynię, czy ta spostrzega jej zachowanie. Wieczorem dnia tego, gdy nie mogła znaleźć swego grzebienia, wpadła do umywalni i porozrzucała wszystkie ręczniki na podłogę, mieszając je i kopiąc nogami. Wyglądała przytem tak zaciekle, z pięściami zaciśniętemi, twarzą zaczerwienioną i oczyma błyszczącemi złością, że strach było na ną patrzeć. Uspokoiła się, gdy wychowawczyni, pozbierawszy ręczniki, kazała jej iść do sypialni, aby tam przynieść jej nowy grzebień.

Po kilku dniach i tego grzebienia już nie miała i znowu zaczęła wykrzykiwać, że jej ktoś zabrał. Wogóle grzebieni, mydła, szczoteczek do zębów i przyborów szkolnych nie można było nastarczyć Marysi, a mimo to chodziła zawsze najbrudniejsza, najbardziej rozczochrana, poplamiona i potargana. Do mycia czuła taki wstręt, że wolała śliną porozcierać brud na rękach, niżeli podejść kilka kroków do kranu i obmyć się porządnie mydłem i wodą. I w tym względzie nie pomagały prośby, zachęta, ani nawet obiecana nagroda. Rano i wieczorem w czasie mycia tak zawsze manewrowała, by udało się jej uniknąć mycia się, a gdy była w gorszym humorze, to wprost krzykiem broniła się przeciw temu. Obiecano jej, że ile razy umyje się porządnie i uczesze, to dostanie do włosów ładną czerwoną wstążkę, ale tylko niekiedy zgłaszała się po nią, woląc chodzić brudna, aniżeli zasłużyć sobie na to wyróżnienie, którego jednak była zawsze żądna.

Tak, jak pchała się natrętnie między dzieci, mimo że czuła, iż jest bardzo niepożądana, tak naodwrót unikała wszelkiego zetknięcia się ze starszymi, wyjąwszy te wypadki, gdy chciała poskarżyć na kogoś. I wtedy nawet nie podchodziła zbyt blisko i nie patrzyła prosto w oczy, chyba w chwilach wielkiego zacietrzewienia. Przywołana, rumieniła się, spuszczając głowę, i nawet na najserdeczniejsze pytania i nawiązywania rozmowy pozostawała głuchą, umiała tylko mówić o tem, co ktoś jej złego zrobił (oczywiście w jej mylnem mniemaniu). W okresie Bożego Narodzenia, gdy dzieci cały dzień pozostawały w domu, Marysia stała się tak nieznośna, że zdawało się, iż naprawdę z nią nikt dłużej nie wytrzyma. Szczególnie była dokuczliwa w jadalni, gdzie głośno rozprawiała, kłóciła się, potrącała jedzące koleżanki, wrzucała im do talerzy resztki swego jedzenia tak, że zamieszanie, gwałt, bójki, płacze i brzęk naczynia weszły na porządek dzienny. Upomnienia nie odnosiły żadnego skutku, owszem pobudzały do wymyślania coraz to nowych wybryków, a niektóre więcej podatne na zły przykład dziewczynki zaczęły naśladować Marysię. Gdy raz wśród takiego gwaru i zamętu wychowawczyni dyżurna kazała Marysi wyjść z miejsca z talerzem i skończyć obiad w kąciku, ta uparła się i ani nie ruszyła się z miejsca, udając, że nie słyszy, co się do niej mówi i dalej broiła po swojemu. Wówczas dyżurna wyprowadziła ją na korytarz. Marysia nadspodziewanie łatwo dała się wyprowadzić, ale gdy tylko wychowawczyni zamknęła drzwi, straszny wrzask i silne gwałtowne kopanie w drzwi wywołały wstrząs w całym domu. Nadeszła inna wychowawczyni z innemi i chciała ją uspokoić, łagodnym sposobem mówiąc: „Marysiu, co robisz? Nie można tak nogami bić w drzwi, bo i nogi będą cię bolały i drzwi popsujesz. Chodź lepiej do uczelni, a potem skończysz obiad". Marysia na całą odpowiedź odwróciła się tyłem i dalej robiła swoje. Wtedy wychowawczyni ujęła ją za rękę, chcąc odprowadzić do sali, ale Marysia chwyciła

się silnie klamki i ani ruszyć się nie dała. Wychowawczyni dalej usiłowała stanąć przynajmniej pomiędzy Marysią a drzwiami, by przeszkodzić waleniu nogami, lecz i na to Marysia zareagowała wzmożoną złością, chwytając za nogi wychowawczynię, szarpiąc ją i odpychając. Tym razem dzięki pomocy kilku wychowawczyń udało się zastosować zimną kąpiel, i to ją doprowadziło do równowagi. Poszła do jadalni, zjadła obiad, jakby nigdy nic się nie stało, zeszła do uczelni i zabrała się sama do nauki. Potem przez cały czas wspólnego przygotowywania się do lekcyj, siedziała spokojnie, ucząc się pilnie. Inne dziewczynki, widząc to, dziwiły się, mówiąc: „Jaka Marysia teraz grzeczna". Zdawało się także wychowawczyni, że Marysia wreszcie oprzytomniała i zdała sobie sprawę ze swojej złości, a teraz zacznie się okres dążenia do poprawy. Pochwaliła ją serdecznie przy wszystkich dzieciach i zachęcała, by odtąd już nigdy tak nie krzyczała, dała jej kilka ładnych zabawek, przytuliła do siebie, a Marysia podniosła nawet swój wzrok na wychowawczynię, chociaż tylko na krótką chwilę i powiedziała, że już krzyczeć i złościć się nie będzie.

Przez jakiś czas Marysia rzeczywiście panowała nad sobą. Mniej dokuczała koleżankom, częściej można było ją spotkać z dziećmi przy wspólnej zabawie, nawet twarzyczka jej stała się sympatyczniejsza, rozjaśniona niekiedy uśmiechem. Niedługo jednak trwała ta poprawa. Już po kilku dniach Marysia powróciła do swego dawnego postępowania, znowu zaczęła unikać zbliżenia się do wychowawczyń, kłócić się i dokuczać koleżankom, uciekać od nauki, mycia się i wszelkiej zależności, a kiedy jeszcze schwytały ją starsze dziewczynki na gorącym uczynku, jak skradzione 20 groszy chowała do bucika, wpadła znowu w swoją furję. Rzuciła się na podłogę i w krzyk.

W tej właśnie chwili przechodził korytarzem, na którym się to działo, jeden z profesorów oddziału chłopców. Popatrzył on ostro na rozwrzeszczoną Marysię, kazał jej wstać, wziął ją za rękę i poprowadził do chłopców. Marysia przeraziła się, zaczęła prosić, by ją puścił, ale posłusznie szła. Po kwadransie wróciła uspokojona z dwoma obrazkami ale i z lękiem przed chłopcami, którzy nastraszyli ją ciemną piwnicą i jakiemiś innemi chłopięcemi figlami.

W drugiem półroczu zaczęły napływać ze szkoły coraz bardziej alarmujące skargi na przeróżne dzikie wybryki i drobne kradzieże Marysi oraz na coraz to bardziej zgubny wpływ, jaki wywierała na dzieci. W zakładzie dało się zauważyć też to samo. Dzieci zaczęły ją coraz śmielej naśladować w reagowaniu krzykiem w razie przeciwności, stawały się coraz bardziej dokuczliwe i niesforne, coraz częściej występowały wyłamywania się z pod ogólnego porządku, wymykania się z Marysią w ciemne, uboczne kąty, zaniedbania się w odrabianiu lekcyj i higjenie osobistej.

IX.

Próby mechanicznego usunięcia trudności.

Postanowiono więc usunąć Marysię z zakładu przyjętym zwyczajem, t. j. przez oddanie jej na wieś, na wychowanie „do chłopa", (jak dzieci o tem do siebie mówiły), czekano tylko czasu, który Magistrat naznaczał na załatwienie tych spraw. Gdy wreszcie jednego dnia zgłosił się jakiś gospodarz po dziewczynkę z kartką polecającą z Magistratu, los padł na Marysię. Przebrano więc ją, zaprowadzono do lekarki do zbadania i przygotowano do drogi. Zachowywała się spokojnie, jednak w oczach jej przebijała jakaś troska i zamyślenie, a nawet lekko przybladła. Zdobyła się wreszcie na zapytanie, dokąd pójdzie, a gdy otrzymała odpowiedź, że do „tatusia", zamyśliła się jeszcze więcej. W jadalni, dokąd wychowawczyni zaprowadziła ją na obiad, spotkała się z tym człowiekiem, który miał zamiar ją zabrać. Popatrzyła na niego nieufnie, posmutniała bardzo, a nawet wyglądała na przestraszoną. Nie odzywała się jednak wcale, ani nie płakała. Zjadła chętnie cały przyniesiony jej obiad i pozwoliła się wyprowadzić na podwórze. Przy bramie jednak, gdy wychowawczyni pożegnała ją, zaczęła cicho płakać i oglądać się poza siebie. Wreszcie w pewnym momencie wyrwała swą rączkę z ręki prowadzącego ją gospodarza i pędem poczęła biec w stronę zakładu. Gospodarz, zorjentował się, co zaszło, puścił się za nią w pogoń, nawołując, by się wróciła, lecz nadaremnie. Marysia pobiegła ostatkami sił do budynku zamieszkałego przez dziewczynki, dopadła do sali, i nim ktoś spostrzegł, co się dzieje, wsunęła się szybko pod ostatni stolik przy piecu i przykucnąwszy tam, cicho płakała. Gospodarz wrócił do niej z kancelarji zakładu i powiedział, że tej dziewczynki nie chce i wziął na jej miejsce młodszą z oddziału dzieci przedszkolnych. Marysia, nie wiedząc o tem, trzęsła się z przestrachu jak w febrze. Kurczowo trzymała się nogi stolika, a za każdem otwarciem drzwi drgnęła i z lękiem spoglądała na wchodzących. Nie dała się w żaden sposób namówić do opuszczenia swej kryjówki, ale nie broniła się krzykiem i złością, jak dotąd, lecz tylko silnem trzymaniem się nogi stołu, cichym płaczem, żebrzącym wzrokiem i nieśmiałą prośbą zawartą w jednym wyrazie „nie". Nie było innej rady, jak pozostawić Marysię w sali pod stołem aż do chwili, w której uspokoi się zupełnie. Do wieczora tak przesiedziała, nie tknąwszy nawet przyniesionej jej kolacji. Wreszcie, gdy dzieci udały się już na spoczynek, dała się wyprowadzić ze sali, ale długo w noc nie spała, popłakując cicho. Przez dwa następne dni chodziła smutna i cicha, obserwując pilnie, co się dzieje w zakładzie, kto przychodzi i o czem mówi.

Trzeciego dnia zgłosił się znowu jakiś gospodarz po dziewczynkę na wychowanie i dyrektor polecił przyprowadzić do siebie Marysię.

Poszła zalękniona, lecz nie będąc pewną, poco idzie, gdyż szła w codziennej sukience, nie opierała się i nie wypraszała. Tam, zobaczyła obcego mężczyznę, pilnie jej przyglądającego się przy dyrektorze. Odrazu zrozumiała, o co chodzi. Zbladła bardzo i wystraszonym wzrokiem wpatrywała się w dyrektora. Na jego zapytanie ledwie wyjąkała swoje imię i nazwisko. Dyrektor długo wpatrywał się w nią w milczeniu, a wkońcu rzekł: „A, to ty jesteś tą nieznośną dziewczynką, na którą ciągle słyszę skargi ze szkoły od p. nauczycielki i od Sióstr. Nie możesz pozostać w zakładzie, pójdziesz na wieś" i wskazał na stojącego obok gospodarza. Wtedy Marysia rzuciła się do rąk dyrektora i płacząc, serdecznie zaczęła przepraszać i obiecywać, że już naprawdę się poprawi. Dyrektor jednak trwał niewzruszony przy swojem postanowieniu, tłumacząc jej, że już niema rady i musi jechać. Marysia, nie wiedząc, gdzie szukać ratunku dla siebie, jak błędna owca garnęła się raz do dyrektora, to znowu do wychowawczyni, powtarzając w kółko to jedno: „Proszę mnie nie dawać. Ja naprawdę się poprawię". Wreszcie widząc, że chwila decydująca się zbliża, i dyrektor wydaje polecenie, by przynieść ubranie Marysi, ta z okropnym rozdzierającym szlochem rzuciła się na kolana u nóg dyrektora i złożywszy ręce jak do modlitwy, to znów tuląc się do nóg dyrektora i wychowawczyni, żebrała, cała zalana łzami, by jej nie dawać. Dyrektor dał się ubłagać, zwłaszcza, że wychowawczyni wstawiła się za nią, ale zastrzegł Marysi, że jeżeli tylko raz jeszcze posłyszy na nią skargę nauczycielki lub którejkolwiek wychowawczyni, to wtedy już nic nie pomoże, pójdzie na wieś. Marysia, słysząc, że jest uratowana, powstała szybko, pocałowała w rękę dyrektora i wychowawczynię (czego do tej pory nie czyniła), otarła twarz i podała rękę wychowawczyni gotowa do odejścia.

Kilka dni po tem zajściu chodziła smutna i blada, usuwając się, jak tylko można, od towarzystwa koleżanek. Od tej pory zmieniła się ogromnie i to prawie na stałe, bo do końca roku szkolnego, t. j. przez kilka miesięcy tylko raz jeden wpadła w furję, i to na krótką chwilę i z przyczyny dość ważnej. Starsza bowiem dziewczynka chciała jej zabrać piłkę, którą Marysia w prezencie od lekarki, a ponieważ nie było nikogo w pobliżu, ktoby się ujął za nią, użyła swego starego sposobu obrony. Uspokoiła się jednak natychmiast, gdy przestraszona krzykiem napastniczka rzuciła piłkę na ziemię i uciekła. Wielkie polepszenie nastąpiło u Marysi w nauce. Do półrocza prawie nic się nie nauczyła, poznała zaledwie kilka liter i cyfr. Teraz zabrała się z jakąś uporczywą pilnością do nauki, siedziała nieraz nad książką nawet po godzinie przygotowania, nie sprzeciwiała się prawie w niczem swej starszej opiekunce, gdy ta powtarzała z nią lekcje, i doprowadziła do tego, że chociaż ze słabemi postępami, ale jednak przeszła do klasy następnej. Nauczycielka nie mogła się nadziwić tej zmianie, jaka zaszła w Marysi. Była znacznie

grzeczniejsza, na lekcjach więcej uważała, na pytania odpowiadała głośniej i chętniej, a gdy raz rozgniewała nauczycielkę potrąceniem nowej koleżanki i ta nastraszyła ją tem, że poskarży w zakładzie, Marysia w jednej chwili spoważniała i posmutniała, a pod koniec lekcyj podeszła nieśmiało do nauczycielki i zaczęła bąkać pod nosem drżącym głosem: „Proszę na mnie nie skarżyć, ja się już poprawię‘. Tą niespodziewaną skruchą Marysia tak rozbroiła nauczycielkę, że ta serdecznie ją ucałowała i ofiarowała jej książeczkę z obrazkami. W domu ucichło i uspokoiło się, jak po burzy, bo i na wszystkie dziewczynki podziałały mocno zajścia z Marysią. Zmniejszyła się ogromnie liczba spraw, bójek i zaczepek, a gdy były jakieś osobiste porachunki dziewczynek między sobą, w które dość często i nadal wchodziła nasza Marysia, to załatwiane były nie tak bezczelnie na oczach wszystkich dzieci i w obecności wychowawczyni, lecz gdzieś cichaczem w kąciku, że nieraz i wieść o tem nie zdołała się rozejść. Naprawdę podziwu godne stało się to, że Marysia upomniana teraz przez wychowawczynię za niedbalstwo i brudy dokoła siebie, zaczęła się naprawdę codziennie myć i to bez zbytniego przymusu, tak, że teraz czerwona wstążka przeszła już na stałe do rąk Marysi i zdobiła prawie codziennie niekształtną jej główkę. W jadalni tolerowała w dalszym ciągu swoje nawyczki, ubiegała się o ładniejsze nakrycie i o lepsze porcje, ale robiła to oględniej, łatwiej poddawała się zarządzeniom wychowawczyni, ustępowała, choć znać było, jak naprawdę bardzo dużo ją to kosztowało. Były dnie, w których zdawało się, że Marysia zupełnie już puściła w niepamięć wspomnienie przejść, które tak mocno nią wstrząsnęły. Stawała się wtedy znowu pochmurna, dokuczliwa, niedbała i brudna, ale w takich razach brała ją wychowawczyni gdzieś na ubocze i w kilku serdecznych słowach przypominała o obietnicy poprawy i dalej trwającej możliwości wydalenia jej na wieś. To skutkowało, chociaż nieraz nie w tej chwili uspokoiła się i dalej robiła swoje, nie wkładała do tego całej swej osobowości, jak dawniej, staczała w sobie walkę i chciała się przełamać, tylko wstyd jej było okazać nazewnątrz, że ustąpiła i jest zwyciężona. Raz w takim wypadku aż się rozpłakała, i to płaczem prawdziwym, nie tym swoim dawnym wrzaskiem. Koniecznie chciała, by kałamarz stał tuż przed nią, co utrudniało maczanie innym dziewczynkom, więc wychowawczyni kazała przysunąć go na środek stołu. To ją ogromnie rozdrażniło, osunęła wprawdzie nieco kałamarz, ale przestała pisać, zwiesiła głowę i burczała coś pod nosem, poszturkując swoją sąsiadkę. Wychowawczyni, która poprzedniego dnia miała dłuższą rozprawę z Marysią, przerwała swoje zajęcie i popatrzyła na nią spokojnie. Marysia, czując jej wzrok na sobie, nieznacznie strzelała oczyma to na wychowawczy-

nie, to na kałamarz, czasami jeszcze wyciągnęła rękę, niby przysuwając kałamarz zpowrotem i zrobiła ruch łokciem w kierunku sąsiadki, ale robiła to wszystko raczej dla pozoru, bo za chwilę, gdy wychowawczyni odwróciła od niej wzrok, a koleżanki zajęte pisaniem nie zwracały na nią uwagi, podsunęła kałamarz w ich stronę. Wreszcie rozpłakała się, odsunęła też swój zeszyt na środek stołu, położyła się na rękach i w tej pozycji opłakiwała swoją porażkę. Po długiej chwili, gdy Marysia nie przestawała tak płakać, wychowawczyni podeszła do niej, kazała jej wytrzeć się chusteczką, zabrała jej zeszyt i pióro i posadziła przy innym stoliku, polecając, by pisała zadanie. Marysia ociągała się trochę, zerkała oczyma na wszystkie strony, nieznacznie przysuwała sobie zeszyt, a gdy wychowawczyni na chwilę wyszła z uczelni, zabrała się do pisania. Po powrocie do sali wychowawczyni umyślnie zajęła się kilkoma starszemi dziewczynkami, pozornie nie zwracając uwagi na Marysię, bo gdy ta tylko spostrzegła, że wychowawczyni na nią patrzy, przerywała pisanie, spuszczała głowę i powoli odsuwała zeszyt.

Szczególnie zaczęła się obawiać dyrektora. Gdy czasem wszedł do sali, bladła, kryła się za plecy koleżanek i niespokojnie śledziła jego ruchy. Raz wychowawczyni, chcąc się wyręczyć, kazała dwom dziewczynkom (jedną była Marysia) zanieść do kancelarji jakąś książkę. Marysia w jednej chwili zmieniła się na twarzyczce, w oczach odmalował się przestrach. Cofnęła się pod ścianę, nawet rękoma opuszczonemi oparła się o nią i zmienionym głosem zaczęła się wypraszać: „Ja nie. Ja się boję". I mimo uspakajania i zachęty powtarzała wciąż to samo, cofając się nieznacznie w stronę sali. Gdy inne wysłanniczki pobiegły, Marysia patrzyła za niemi, aż zniknęły jej z oczu. gdy powróciły wesołe, podsunęła się do nich i zaczęła wypytywać, co tam było i co dyrektor do nich mówił.

Z początkiem wakacyj Marysia jednak opuściła nasz zakład. Co roku z braku miejsca przenosi się część dzieci do innych zakładów i w tym też roku przeznaczono 30 dzieci na wyjazd. Pomiędzy niemi była i nasza Marysia, którą wciągnięto na listę opuszczających zakład nie dlatego, by się jej pozbyć, lecz ze względu na jej własne dobro. Została przeznaczona do zakładu znajdującego się niedaleko miasta L..., w okolicy lesistej, w którymto zakładzie jest o ⅔ mniej dzieci niż w naszym. Gdy wychowawczyni wymieniła dziewczynki mające się przygotować do wyjazdu, Marysia z wrażenia niezdolna była niczem się zająć, ciągle dopytywała, dokąd mają jechać. Wychowawczyni musiała jej tłumaczyć kilka razy, że wszystkie dziewczynki pojadą razem do innego zakładu Marysia w końcu uwierzyla, że jedzie tylko na kolonje i w pogodnym nastroju opuściła nasz zakład.

Próba zrekonstruowania przeszłości.

Jeżeli przyczyny zachowania się osobnika nie tkwią w warunkach biologicznych, to muszą być zawarte w społecznych warunkach jego życia. Ponieważ zaś w naszym przypadku nie mamy żadnych danych do przypuszczeń, jakoby zachowanie się dziewczynki wyrastało na podłożu patologicznem, pozostaje nam przyjąć, że zadecydowało o niem to otoczenie, w którem dziewczynka przebywała przed wstąpieniem do zakładu, a z tego względu rekonstrukcja jej przeszłości ma znaczenie zasadnicze. Opieram się przy tem na raporcie policyjnym, a nadto na wyglądzie dziewczynki w chwili przybycia do zakładu oraz na jej zachowaniu się w pierwszym okresie pobytu w zakładzie, kiedy jeszcze ten pobyt nie zdążył wywrzeć wpływu na jej rozwój. Ułatwiam sobie wyciąganie wniosków z zachowania się dziewczynki, przyjmując, że w początkowym okresie pobytu jej w zakładzie szczegóły jej zachowania się stanowią dalszy ciąg zachowania się przed zakładem, co w opisie znajduje dostateczne potwierdzenie.

Już wygląd dziewczynki w chwili przybycia do zakładu wskazuje na to, że pochodzi z beznadziejnego proletarjatu o dużym stopniu gospodarczej nędzy. Tylko pozornie przeczy temu ten „dobry" wygląd dziewczynki, który nie pozwala stwierdzać niedokarmienia, chociaż rzuca się ona na jedzenie ze zwierzęcą żarłocznością. Jedno i drugie nie wyklucza się, gdy zważymy, że matka jako służąca nie miała trudności w wystaraniu się dla dziecka o potrzebną ilość pokarmu, nie mogła jednak, krępowana swemi obowiązkami, dostarczać go dziecku w tych wszystkich porach, kiedy ono poczuło głód. Dotyczy to oczywiście okresu, w którym dziewczynka przebywała u swej opiekunki na przedmieściu. Ten właśnie okres wydaje mi się decydujący dla stanu dziewczynki dającego się obserwować w pierwszych tygodniach zakładowych. Gdyby bowiem dziewczynka dłużej przebywała była z matką i przy niej mieszkała, byłaby wykazywała większy zasób słów, a nadto prawdopodobnie pracodawcy matki, to-

lerując wogóle dziecko służącej, nie tolerowaliby jednak utrzymywania go w tak wielkim brudzie. W tym okresie matka mogła tylko rzadko odwiedzać córkę, może raz dziennie, a kiedy przychodziła, dziecko rzucało się na jedzenie wygłodniałe, mogło jednak najeść się do sytości. Dziewczynka nie może sobie dać rady z niektóremi przyborami do jedzenia, ze stołem, krzesłem, łóżkiem, z czego wolno wnioskować, iż przedmiotów tych wogóle nie było w dotychczasowem otoczeniu, to znaczy przynajmniej nie było ich na przedmieściu u owej kobiety, albo do nich małej nie dopuszczano. Nie podlegała też dziewczynka przynajmniej regularnemu myciu i kąpaniu, na co wskazuje jej zawszawienie i niechęć do mycia trwająca przez kilka lat w zakładzie spotęgowana jeszcze przykrem przeżyciem kąpieli i zabiegów z tuszem. Dziecko spożywa w zakładzie swój pokarm, siedząc na ziemi przy ścianie, a tak samo postępowało przed zakładem. W razie czyjegoś zbliżania się wpada w gniew i przybiera postawę obronną, co wskazuje na to, że opiekunka próbowała dziecku wydzierać części pokarmu, a matka po przykrych doświadczeniach ze zlecaniem karmienia opiekunce zrezygnowała z jej pomocy w tym względzie.

Owe kilka zniekształconych wyrazów stanowią najbardziej widoczny wyraz społecznie uwarunkowanego takiego rozwoju dziewczynki, który może być oceniony dodatnio przez wychowawców zakładowych. Może tych słów było rzeczywiście więcej, wątpię jednak, aby wobec dokładności opisu wogóle liczba ich przekraczała 25. Może ten zasób pochodzi jeszcze z czasów, gdy dziewczynka przebywała przy matce, może nawet nastąpił wsteczny rozwój mowy, i nietylko mowy. To są przypuszczenia, na które brak potwierdzenia. Prócz kilku wyrazów odznacza się dziewczynka jeszcze takiemi wynikami swego postępu, jak umiejętność chodzenia i przyzwyczajenie do odzieży.

Ubóstwo słów, bezradność wobec gromady dzieci, osobliwe (kilkakrotnie podkreślane w opisie) bawienie się wskazują na brak styczności z dziećmi. To, że dziewczynka chce

być samotną, może mieć swe przyczyny zakładowe, ale, że z samotnością radzi sobie na swój sposób, pochodzi z poprzedniego jej okresu. Prawdopodobnie opiekunka traktowała ją znacznie poniżej jej rozwoju, a w każdym razie mało rozmawiała z dzieckiem. Na nieprzyjazne stanowisko opiekunki do dziecka wskazuje wyraźnie rozwinięty system obrony, który w postępowaniu zakładowem gra tak wielką rolę.

Być może, iż dziewczynka przebywając na przedmieściu, zachowała jakieś wspomnienie z czasów, gdy jeszcze była przy matce. Prawdopodobnie wiodło jej się wtedy lepiej. W jej własnem doświadczeniu los jej stale się pogarsza. Nie wiemy, jakie poczyniła doświadczenia z ludźmi z policji, zresztą zaś prawie każda nowa lub odnowiona styczność dziewczynki przynosi pogorszenie losu. Gorzej wiedzie jej się na przedmieściu niż u matki, gorzej u matki podczas włóczęgi niż na przedmieściu, gorzej w gromadzie dzieci niż w infirmerji. Już na podstawie swych doświadczeń z pierwszemi stycznościami miała dziewczynka uzasadnione poczynionem doświadczeniem obawy przed każdą nową stycznością. Opiekunka na przedmieściu nie zostawiła w rozwoju dziecka żadnych śladów swej dla niego życzliwości, i prawdopodobnie jej nie miała, jeżeli zaś miała ją matka, to dziecko nie interpretowało jej zachowania jako życzliwość. Brak mu doznania życzliwości. Ten zaś fakt ma dla wychowania znaczenie zasadnicze, jak się okazuje w niektórych innych opisach. Nieraz w sposób zupełnie widoczny wszelkie wysiłki wychowawców rozbijają się o nieufność dziecka, które nie ma zrozumienia dla życzliwości i jej przejawy odczuwa jako zamach na własną osobę. Zaznacza się też wyraźnie w tych opisach, jak równocześnie z pozytywnemi wynikami wychowania następuje zrozumienie życzliwości.

Nie wiemy, czy dziecko kiedykolwiek stanowiło wartość pozytywną dla swej matki, wiemy natomiast, że staje się ono dla niej coraz większym ciężarem, którego ona się pozbywa, pozostawiając dziecko na ulicy, a więc bez dążeń do zabezpieczenia jego przyszłości. Traktowanie dziecka przez opie-

kunkę również nie wskazuje na to, by ona oceniała dziecko jako wartość pozytywną. Już sam brak dążeń, któreby się odnosiły do przyszłości dziecka, nie jest czynnikiem, któryby skłaniał opiekunki do wykonywania czynności wychowawczych. Ograniczały się one prawdopodobnie do czysto personalnego reagowania na przejawy zachowania się dziecka, które im się nie podobały. Gdy zaś bierzemy pod uwagę stan kultury duchowej obydwu opiekunek, to odznacza on się zarówno ubogim, jak małowartościowym zasobem wytworów kulturalnych. Gdyby więc dziewczynka w dalszym ciągu przebywała wyłącznie w towarzystwie swej matki i opiekunki z przedmieścia, to decydującym czynnikiem społecznym normującym jej osobowość, byłby proces asymilacji społecznej polegający na niekierowanem i nieograniczonem upodabnianiu się do obu opiekunek. Niektóre wyniki asymilacji dziecko już obecnie wykazuje.

Warunki, w jakich dziewczynka przebywała na przedmieściu nieraz jej dokuczyły, ale częściowo zdołała się do nich przystosować. Nie rażą jej one; brak jej też chęci polepszenia swych warunków. To też nic dziwnego, że apele otoczenia zakładowego, które mówi o pięknej czystej sukience, nie odnoszą skutku. Dla niej całość i czystość odzieży nie są wartościami pozytywnemi, bo nikt dotąd ich nie wysuwał.

Zaniedbanie.

Nie zamierzam poddawać materjału analizie tak obszernej, na jaką on pozwala, chcę jedynie opracować go z punktu widzenia pojęcia zaniedbania.

Autorka opisu mówi, że dziewczynka przyszła do zakładu „zaniedbana", a taksamo określiłoby jej stan wielu innych. Może powiedzianoby zamiast tego, że przyszła „opuszczona". Treść tych terminów jest daleka od sprecyzowania w literaturze pedagogicznej. Terminy te są zresztą lekceważone, co prawdopodobnie wiąże się z tradycją zapatrzonej w szkołę klasycznej pedagogiki, której terminy takie nie były, jak się zdawało, potrzebne, ponieważ patrzyła na wy-

chowanie przedewszystkiem z punktu widzenia nauczyciela. Nie mogła też uściślić treści tych terminów pedagogika pajdocentryczna, choć tak bardzo poświęcała swą uwagę dziecku, ponieważ w swym naturaliźmie lekceważyła społeczne warunki rozwoju dziecka. Ta zaś gałąź pedagogiki, która specjalnie zwracała uwagę na dzieci zaniedbane, ma dotąd tak słabe podstawy teoretyczne, że nie zadecydowała jeszcze ani o zakresie swych badań, ani nawet nie ustaliła swej nazwy. Jednakże właśnie w tej dziedzinie pojęcie zaniedbania ma pierwszorzędne znaczenie, które ujawnia się właśnie na przykładzie naszego opisu. Oczywiście, że pedagogika zajmująca się szkołą powszechną, której większość uczniów odznacza się jaskrawszemi przejawami zaniedbania, winna temu pojęciu wyznaczyć większą niż dotąd rolę.

Terminu „zaniedbania“ używa się w odniesieniu do różnych wartości. Mówi się więc o zaniedbanej chorobie i o zaniedbanym obowiązku, o zaniedbanej umiejętności gry na jakimś instrumencie i o zaniedbanym wyglądzie żebraka. Gdybyśmy chcieli zdefinjować zaniedbanie w odniesieniu do wszystkich wartości wymienionych i innych, otrzymalibyśmy definicję, która swoją ogólnikowością nie wieleby nam pomogła. Używamy tego terminu potocznie w dwu znaczeniach: raz na oznaczenie zaniechanej funkcji, a drugi raz na oznaczenie stanu, który jest wynikiem zaniechanej funkcji, ale nawet ten ostatni warunek nie zawsze uchodzi za konieczny, jak się o tem przekonamy, poszukując definicyj zaniedbania w literaturze niemieckiej, która szczególnie silnie się niem interesuje.

Reicher rozumie przez zaniedbanie (Verwahrlosung) „Stan niedostatku wychowawczego (Erziehungsbedürftigkeit) powstałego wskutek zaniedbania czynności wychowawczych przez rodziców, wzgl. ich zastępców, który przejawia się w ten sposób, że dziecko zaniedbane wykazuje brak dojrzałości moralnej właściwej dla niego w danym wieku, a przez

to staje się niebezpiecznem dla dalszych kół i dla ogółu [1]). Definicja ta ma następujące charakterystyczne cechy: 1. ujmuje zaniedbanie jako stan, 2. przyczyny jego widzi wyłącznie w warunkach społecznych, 3. ogranicza zaniedbanie do faktów wychowawczych. Ostatniej właściwości nie przeczy wyjaśnienie Reichera, że trzeba odróżniać zaniedbania cielesne, duchowe i moralne.

Według Gertrudy Moses jest zaniedbanie „zaniechaniem zabiegów, które zapewniają gospodarczą, moralną i zdrowotną egzystencję rodziny i jej członków" [1]). W definicji tej w przeciwieństwie do poprzedniej fakty wychowawcze podkreślone są słabo zato tem silniej fakty inne, n. p. gospodarcze. Niejasny jest w tej definicji termin „zapewniają" (sichern). Wiemy bowiem, że najstaranniejsze wysiłki nie muszą zapewniać tych wartości, do których zmierzają, nie wiemy więc, czy p. Moses nie mówi o zaniechaniu skutecznych zabiegów. Gdyby tak było, to takie stanowisko nie wydaje się słuszne. W potocznym języku mówimy tylko wtedy o zaniedbaniu, gdy brak dążności do wykonania pewnej czynności, lub, gdy wytworzył się pewien stan na skutek braku dążności do jej wykonania, ale nigdy nie myślimy o wykonaniu umiejętnem. Taksamo w literaturze, gdy się mówi o zaniedbaniu, to nigdy w takiem powiedzeniu nie można wykryć tezy, że wprawdzie była dobra wola, ale nie została wykonana w sposób właściwy.

Zdaniem Langenberga jest zaniedbanie „rozbieżnością między jednostką a społecznością pod względem cielesnym, duchowym i moralnym, która wynika częściowo albo jako wytwór złego, niecelowego, wzgl. zaniechanego wychowania lub samowychowania, albo też z chorej psychiki, i która przy niepohamowanym rozwoju sprawia, że zwłaszcza młodociany staje się niebezpieczny dla bliższej i dalszej społeczności" [1]). W powyższej definicji nie są wyraźnie podkreślone

[1]) E. Stern: Seelische Störungen und Schwererziehbarkeit bei Kindern u. Jugendlichen. Hirt, Breslau 1932, str. 137.

[1]) op. cit. E. Stern, str. 137.

fakty pozawychowawcze, spotykamy się w niej zaś z tą nowością, że zaniedbanie może być uwarunkowane również biologicznie, a nie tylko społecznie.

Do bardzo ciasnego zakresu faktów ogranicza się definicja Gregora, który twierdzi, że zaniedbanie jest to „zachowanie się zdrożne pod względem moralnym, które nie da się już naprawić z własnych sił osobnika, ponieważ zdążyło przybrać formę nawyku“. Teza ta kłóci się z doświadczeniem, które wykazuje, że można samemu wyzbyć się pewnych nawyknień. Jest ona użyteczna tylko wobec bardzo daleko posuniętego zaniedbania. Dopiero w objaśnieniu rozszerza Gregor swą definicję także na fakty cielesne, wobec których również zachodzi „nawykowe zaniedbanie cielesne“ [1]). Definicja Gregora jest najbardziej popularną. Figuruje ona w niemieckiej encyklopedji dotyczącej opieki nad dziećmi i młodzieżą, na niej też opiera się Bopp, autor syntetycznego dzieła o wychowaniu leczniczem.

Bopp uzupełnia definicję Gregora w sposób następujący: „Przejawia się tu niedostateczne zrozumienie przedewszystkiem opiekunów dla biologicznych, higjenicznych i estetycznych wartości, które łatwo może doprowadzić do zaniku odnośnego zmysłu wartości w zaniedbywanem dziecku i jako następstwo może mieć zanik zmysłu dla dalszych rodzajów wartości“. Rozróżnia dalej Bopp zaniedbanie „zewnętrzne“ i „wewnętrzne“, które jest groźniejsze i jest skutkiem lub lub przyczyną zaniedbania zewnętrznego. Wprowadza on też rozróżnienie zaniedbania bardziej biernego i bardziej aktywnego, które w potocznym języku określamy jako „zepsucie“ [1]).

Stern odróżnia z jednej strony zaniedbanie cielesne, przez które rozumie „zaniechanie tego minimum pielęgnacji ciała, które obowiązuje w tej warstwie społecznej, do której ktoś przynależy“, a z drugiej strony zaniedbanie duchowe i mo-

---

[1]) op. cit. E. Stern, str. 137.

[1]) L. Bopp: Allgemeine Heilpädagogik, Herder, Freiburg 1930, str. 211.

ralne. Zajmuje się tylko ostatniem i powiada: „Zaniedbanie jest to zaburzenie (Störung) w zachowaniu się, które utrudnia osobnikowi lub uniemożliwia przystosowanie się do życia w zbiorowości ludzkiej, a które powstaje na podłożu chorobliwych dyspozycyj albo pod wpływem niepomyślnych warunków życia, albo na podłożu współdziałania jednego i drugiego czynnika“ [1]). Gdy porównamy obie definicje Sterna, to zwraca uwagę, że pierwsza mówi o funkcji (zaniechanej), a druga o stanie. Według ostatniej definicji wolno nam zaniedbanym nazwać idjotę, imbecyla, lub zdecydowanego psychopatę, co wyraźnie kłóci się z duchem polskiego języka. Niemcy niekiedy utożsamiają pojęcie zaniedbania z pojęciem upośledzenia i mówią: „Von der Natur verwahrlost“. Z różnych praktycznych względów (sądowych, statystycznych) wygodnie jest pojmować bardzo szeroko termin zaniedbanie i utożsamiać go z upośledzeniem, pozwala to między innemi, jak to czyni Stern, zaliczyć całą przestępczość do przejawów zaniedbania. Tymczasem dla praktyka, sędziego, bardziej jeszcze dla wychowawcy jest to różnica zasadnicza, czy jakieś zachowanie się ma podłoże biologiczne, czy też społeczne. Różnica ta zaś zaciera się, gdy mianem zaniedbania obejmuje się jedne i drugie fakty, co oczywiście nie może być z pożytkiem również dla refleksji teoretycznej. Stern sam nie przytacza żadnej racji, dla której należałoby sprowadzać do wspólnego miarownika zaniedbania zarówno fakty wyrosłe na podłożu biologicznem, jak i fakty uwarunkowane społecznie. To, że zdaniem Sterna przyczyny tego, co on nazywa zaniedbaniem, a więc takich przejawów, jak włóczenie się, uciekanie za szkołę, pozostawanie poza domem na noc, włóczęgostwo, kradzież, sprzeniewierzenie i oszustwo, akty brutalności, opilstwo, wykroczenia przeciw obyczajowości wydarzają się najczęściej na podłożu współdziałania dyspozycyj (uwarunkowanych biologicznie) i środowiska, może być słuszne jedynie w odniesieniu do jaskrawszych

[1]) op. cit. L. Bopp, str. 211.

przypadków, nie znajduje zaś swego potwierdzenia w doświadczeniu, gdy pomyślimy o szkole powszechnej, która wykazuje bardzo wysoki procent uczniów zaniedbanych według potocznego rozumienia tego wyrazu, a badanie środowiska z jednej strony oraz dyspozycyj z drugiej strony wykazują, że decydujące znaczenie ma tu środowisko. Tylko pozornie przeczą temu te badania nad inteligencją uczniów, które stwierdzają rzekomo, że niski stopień uzdolnienia idący w parze z dużą częstością repetowania klasy, wykazuje duży stopień korelacji z pochodzeniem dziecka z rodzin niezamożnych i socjalnie nisko stojących. Obawa przed zbyt wielką dygresją nie pozwala mi wykazać, co naprawdę w takich przypadkach jest przedmiotem badań.

Nawet gdy odrzucimy jako nieuzasadnioną tezę o tem, że zaniedbanie obejmuje również fakty uwarunkowane biologicznie, pozostaje nam wciąż jeszcze dużo kłopotu wobec rozbieżności przytoczonych definicyj. Te z nich, które obejmują najszerszy zakres faktów i mówią o dziedzinie gospodarczej i zdrowotnej, nie wyjaśniają wcale, czy chodzi tu o fakty zdrowotne i gospodarcze ze stanowiska wyłącznie wychowawczego, czy też może jeszcze innego. Gdy dziecko nie ma dostatecznej odzieży, to fakt ten tylko wtedy może być następstwem zaniedbania wychowawczego, jeżeli występuje na tle braku staranności o odzież dziecka. Gdy jednak weźmiemy pod uwagę nasz przykład opisu, to wiemy, że tak nie jest, że zupełnie niezależnie od swego „wewnętrznego" zaniedbania dziewczynka nasza nie podlegała myciu regularnemu i nie miała własnego łóżka. Istnieją też nieliczne coprawda rodziny, w których wielka staranność o wychowanie dzieci, a więc brak wychowawczego zaniedbania, idzie w parze z niedostatkiem, a więc niedostatecznem zaspokojeniem witalnych potrzeb dziecka. Nie jest też, jak to zresztą przyznaje Stern, zaniedbanie wychowawcze, jedynem zaniedbaniem, lecz istnieje kilka rodzajów zaniedbania.

Zanim jednak przyjdziemy do ich rozróżnienia, musimy wpierw zdać sobie sprawę z dwu zasadniczych pojęć: o p i e-

ka i wychowanie. Rozgraniczenie to wydać się może dziwne komuś, kto przywykł do używania terminu „opieka“ w sensie przenośnym na oznaczenie czynności wychowawczych. Ponieważ ta przenośnia jest bałamutna, należy przywrócić terminowi „opieka“ jego pierwotne znaczenie, silnie się pokrywające z „pielęgnowaniem“. Coprawda i temu terminowi nadaje się znaczenie przenośne. Dla Hildegardy Hetzer jest on zasadniczym [1]). Dzieli ona dzieci na „pielęgnowane“ i „niepielęgnowane“, bynajmniej nie ograniczając się do wartości wychowawczych, ale obejmując również mieszkanie, karmienie i t. p. Czynności takie, jak karmienie, pielęgnowanie chorego, odziewanie, nazywamy czynnościami opiekuńczemi. Typowo dotyczą one strony cielesnej. Nie zapominajmy jednak o tem, że dotyczą jej również niektóre czynności wychowawcze w tym sensie, że zmierzają do wywołania pewnych zmian w organiźmie fizycznym (wychowanie fizyczne). O takichto czynnościach opiekuńczych myślano zapewne w przytoczonych definicjach. W każdym razie nie możemy rozróżniać czynności opiekuńczych od wychowawczych na tej zasadzie, że odnoszą się do różnych stron życia ludzkiego. Nie możemy tego czynić tembardziej, że istnieją czynności o wyraźnym charakterze opiekuńczym, a więc nie wychowawczym, które odnoszą się właśnie do strony duchowej. Zaliczyłbym tu pocieszanie, okazywanie życzliwości, takie dawanie dziecku zatrudnienia, które ma mu dostarczyć przyjemności i nie skazywać go na nudę, a nie z myślą o dalszym jego rozwoju. Różnica między jednym a drugim rodzajem czynności tkwi w zamiarze, z jakim jest czynność wykonywana. Gdy matka podaje dziecku pokarm, jest to czynność opiekuńcza, taksamo jak wtedy, gdy ktoś opatruje ranę. Gdy jednak matka przysposabia dziecko do estetycznego zachowania się przy stole podczas jedzenia, gdy lekarz ma wykład o higjenie, mamy czynności wychowawcze. Wogóle, gdy w pewnej czynności wykrywamy to,

[1]) H. Hetzer: Kindheit u. Armut. Hirzel, Leipzig 1929.

co jest charakterystyczne dla wszelkiego wychowania, to jest oddziaływanie na skłonności i umiejętności na dalszą metę, a nietylko doraźnie w pewnej sytuacji, n. p. przy zachęcaniu chorego, aby wypił wstrętne lekarstwo, wszędzie tam mamy czynność wychowawczą, a nie opiekuńczą.

Rozgraniczając opiekę od wychowania, przyznaję, że między jednem a drugiem niema przepaści, a czynności opiekuńcze i wychowawcze nietylko z sobą sąsiadują, ale przeplatają się przedewszystkiem w ten sposób, że wychowanie dołącza się do opieki, jak to typowo występuje w rodzinie, albo opieka dołącza się do wychowania, co jest charakterystyczne dla szkoły. Dozór w szkole, opieka lekarska, łazienki, kolonje wakacyjne, dożywianie mają naogół więcej znaczenia opiekuńczego niż wychowawczego. Z tej okazji możemy stwierdzić, że pewne czynności mogą mieć podwójny charakter. Jeżeli w szkole urządza się kąpiel dla uczniów, to nietylko z tym zamiarem, aby ich nauczyć techniki kąpania się, wdrożyć na przyszłość do korzystania z kąpieli i zaszczepić dbałość o czystość ciała, ale także po to, aby ich wykąpać. Instytucja lekarza szkolnego ma chyba mniejsze znaczenie jako czynnik przyzwyczajający dziecko do korzystania z opieki lekarskiej, ale raczej jako doraźna pomoc opiekuńcza. Nauczyciel, który dozoruje uczniów podczas przerwy na dziedzińcu, czyni to nietylko w zamiarze wychowawczym pohamowania niepożądanych skłonności, ale także poto, aby uczniowie nie porozbijali sobie głów.

Wogóle niema stosunku wychowawczego, któryby nie zawierał momentów opiekuńczych. Nauczyciel interesuje się dolą i niedolą swego ucznia, n. p. chorobą lub nieszczęśliwą miłością nietylko na podłożu swych indywidualnych skłonności, ale także z racji swej społecznej roli wychowawcy. Nagromadza się zaś w stosunku wychowawczym tem więcej momentów opiekuńczych, im więcej potrzeby wychowanka wkraczają w dziedzinę opieki. Nie zaciera to jednak różnicy między jednymi i drugiemi faktami, tak samo jak nie zaciera jej to, że funkcje opiekuńcze mają dla dalszego wychowania

duże znaczenie. Gdy pedagogowie mówią o najwcześniejszym okresie życia ludzkiego, przyznają, że w sferze wychowawczej można tam dokonać wstępnych rzeczy, jak n. p. wprowadzić w życie dziecka, w jego spoczynek i czuwanie, karmienie regularny rytm. Widzimy zresztą wyraźnie na przykładzie naszej dziewczynki, jak duży wpływ na rozwój duchowy wywarły fakty, które bezsprzecznie należą do opieki. Nie spełniano wobec niej takich czynności, jak regularne mycie i kąpanie, nie dbano o jej czystość, i w sposób zupełnie widoczny dziewczynka tylko dlatego ani nie umie sobie poradzić z temi wartościami, ani też nie zdradza w tym kierunku żadnej ochoty. Nie każde zaniedbanie jest zaniedbaniem „wewnętrznem", ale przynajmniej niektóre przykłady zaniedbania opiekuńczego odnoszące się do strony cielesnej mają znaczenie dla duchowego rozwoju.

Sprawa stosunku między czynnościami opiekuńczemi a wychowawczemi komplikuje się jeszcze przez to, że niektóre czynności, które naogół spełnia się z zamiarem opiekuńczym, mają wyraźne i świadomie im nadawane znaczenie opiekuńcze. Zasady wychowania seksualnego dostarczają wiele przykładów na to.

Komplikacja może dochodzić do tego, że częściowo czynności opiekuńcze mogą być zastąpione wychowawczemi i naodwrót, to znaczy, że osobnik może w drodze opiekuńczej dojść do tych wartości, o które chodzi również w wychowaniu, a wychowanie dziecka do porządku i dbałości o czystość zaoszczędza otoczeniu czynności opiekuńczych. Również te fakty nie przekreślają bynajmniej różnicy między opieką i wychowaniem.

Nazwiemy więc opieką taki zbiór czynności otoczeniu lub osobnika samego, które są wymagane dla utrzymania go przy zdrowiu duchowem i fizycznem, a nie są skierowane po to, by wywołać w osobniku lub wzmocnić trwałą postawę dbałości i trwałe umiejętności w zakresie zdrowia duchowego i fizycznego. Czynności te nie muszą być skuteczne, a więc powiedzenie, że chory umarł mimo najstaranniejszej opieki lekarskiej

nie jest ani ironją, ani wotum nieufności dla opieki pod względem jej staranności, ani też niema tu zaniedbania. Mówiąc o opiece w tym sensie, nie możemy iść za wzorem tradycyjnej pedagogiki i ograniczać się do dzieci i młodzieży, ale myśleć również musimy o człowieku dorosłym. W definicji naszej niewyjaśniona jest kwestja, kto decyduje o tem, kiedy czynności opiekuńcze są na poziomie wymagań. Inteligent ulega tu uprzedzeniom swej klasy społecznej, gdy za taką instancję uważa np. nauki lekarskie. Zresztą dyktowane przez nie normy opiekuńcze podlegają zmianom razem z temi naukami. Jeszcze niedawno temu postawionoby zarzut zaniedbania tej matce, któraby nie używała powijaków dla swego niemowlęcia. Fakt, iż w wielu plemionach pierwotnych normy higjeny są sprzeczne z naszemi, to znaczy według naszych badań naukowych wręcz szkodzą osobnikowi, bynajmniej nie zmniejsza dbałości o zdrowie tych, którzy te normy stosują. Ten społecznie uwarunkowany relatywny charakter norm opiekuńczych został podkreślony w definicji Sterna, który wspomina o normach obowiązujących w danej warstwie społecznej. Tak daleko pójść nie możemy. Weźmy taką warstwę społeczną jak proletarjat. Zachowanie się tej warstwy wobec opieki nad dzieckiem i jego wychowania pod wieloma względami jest sprzeczne z normami, które obowiązują w społeczeństwie państwowem, i ono właśnie będzie musiało ponosić wiele trudów, aby przeciwdziałać skutkom norm przyjętych w proletarjacie, którego normy powstają także na podłożu różnego rodzaju zaniedbania. Jako sprawdzian musimy więc przyjąć normy obowiązujące w danem społeczeństwie państwowem.

W konsekwencji zaniedbaniem opiekuńczem jest zaniechanie lub ograniczenie tych starań, które są wymagane dla utrzymania osobnika przy zdrowiu duchowem i fizycznem, a które nie są staraniami natury wychowawczej. Określamy więc zaniedbanie jako zaniechanie lub ograniczenie czynności, nie zaś jako stan, ten bowiem jest czemś wtórnem, jest wynikiem zaniechanej funkcji, tam zaś, gdzie występuje defekt, nie

zawsze jest on wytworem zaniechanej funkcji. Wtórnie dopiero możemy mówić o zaniedbaniu jako o stanie utożsamiającym się z wynikiem zaniedbania, tak jak mówimy o wychowaniu, częściej o wykształceniu, mając na myśli wytwór wychowania. Zgodnie z przytoczonemi definicjami również nasze określenie zaniedbania oznacza coś negatywnego i nie obejmuje takich faktów, jak np. świadome zatruwanie osobnika, umyślne uszkodzenie jego ciała, maltretowanie i t. p. Nie znajduję niestety żadnej nazwy, któraby oznaczała wszystkie przejawy świadomego z tendencją do szkodzenia utrudniania osobnikowi życia. Tymczasowo przyjmuję nazwę „nieprzyjazne działania pod względem opiekuńczym".

Analogicznie określić możemy zaniedbanie wychowawcze jako zaniechanie lub ograniczenie starań wychowawczych wymaganych w danem społeczeństwie, wzgl. w pewnej grupie społecznej. Starania te, taksamo jak czynności opiekuńcze, nie muszą być skuteczne, jednakże nie nazwiemy zaniedbaniem wychowawczem zaniechania takich starań, które zgóry skazane są na niepowodzenie ze względu na ograniczoną wychowalność osobnika. Nie możemy mówić o zaniedbaniu, jeżeli otoczenie nie podjęło starań, aby nauczyć sześcioletnie dziecko sztuki czytania i pisania. Inaczej określić możemy zaniedbanie wychowawcze jako niewyzyskanie tkwiących w osobniku możliwości wychowawczych, które powinnyby być wyzyskane z punktu widzenia potrzeb grupowych. Wynikiem zaniedbania wychowawczego jako (zaniechanej) czynności jest stan wychowawczego zaniedbania. Jedno i drugie oznacza zawsze coś negatywnego, t. zn. nie obejmuje takich np. faktów, jak świadome i umyślne zaprawianie do alkoholizmu, lub do rozpusty seksualnej, lub rozpieszczenie. To są przejawy nieprzyjaznych działań pod względem wychowawczym. Odróżnić je trzeba 1. od indywidualnych skłonności, rozwijających się na podłożu zaniedbania bądź opiekuńczego, bądź wychowawczego, 2. od prze-

jawów wychowywania podporządkowanego zadaniom innej grupy społecznej [1]).

Zaniedbanie wychowawcze wywiera potężny wpływ na dolę olbrzymich mas ludzkich, ale nie jest losem osobnika w tym sensie, by on, raz zaniedbany, skazany był na to przez całą swoją przyszłość. Zaniedbaniu można przeciwdziałać. Może to czynić otoczenie, lub osobnik sam. Nauczyciele szkół powszechnych mają nieraz sposobność obserwować, jak z niepoprawnych w szkole brudasów powstają w okresie adolescencji eleganci. To przeciwdziałanie nie jest oczywiście rzeczą łatwą, jak to zresztą widzimy dokładnie na przykładzie naszej dziewczynki.

Spróbujmy teraz za pomocą przedstawionych wyżej pojęć dokonać zwięzłego rozpoznania wychowawczego, a jednocześnie nasze pojęcie zweryfikować na podstawie faktów z pierwszego okresu pobytu dziewczynki w zakładzie.

1. Stan zdrowotny okazuje się normalny. Jej zaś stopień opiekuńczego zaniedbania, jeżeli weźmiemy porównawczo, nie jest rekordowo duży. Dziewczynka nie przychodzi ani z chorobą, ani z urazami cielesnemi, nie jest nawet niedożywiona.

2. Nieduże stosunkowo przejawy opiekuńczego zaniedbania zdążyły wywrzeć wielki wpływ na rozwój duchowy dziewczynki. Wpływ ten jest 1. negatywny o tyle, że nie wytworzyły się w dziewczynce te skłonności i umiejętności, które w tym wieku i wobec dziecka normalnego mogą powstać także wyłącznie w warunkach dostatecznej opieki i bez których trudno spełnić zadania opiekuńcze, jak np. zupełna nieumiejętność przystosowania się do życia zbiorowego, 2. pozytywny, o tyle, że rozwinęły się w dziewczynce skłonności niepożądane z punktu widzenia wychowawców zakła-

[1]) Uzupełnienie tych uwag zawiera mój artykuł p. t.: „W sprawie zakresu faktów wychowania opiekuńczego" — Życie Dziecka 1936 Warszawa.

dowych, jak przekora i postawa obronna. Przekora u naszej dziewczynki, mimo, że znajduje się ona w okresie przekory, kiedy bardzo wiele dzieci ją przechodzi, jest zrozumiała także wtedy, gdy bierzemy pod uwagę wyłącznie warunki społeczne jej życia.

3. Te postępy rozwoju naszej dziewczynki, które mogą liczyć na aprobatę wychowawców, wystąpią wyraźnie, gdy je porównamy z dziećmi wzrosłemi w warunkach zupełnej dzikości. Niestety wiadomości o nich są szczupłe i niesprawdzone. W roku 1927 doniosły gazety, że w Indjach w jaskini wilków znaleziono dwie dziewczynki, jedną ośmio-, drugą dwuletnią, które jak zwierzęta miały paznogcie zakręcone nawewnątrz, siedziały na wzór zwierząt z podwiniętemi nogami i rozstawionemi rękami, obwąchiwały pokarm przed jedzeniem. W czwartym roku troskliwych zabiegów nad starszą dziewczynką w zakładzie (młodsza umarła), zdołano ją nauczyć sztuki stania i chodzenia. A więc do lat sześciu dziecko poruszało się na czworakach. W wieku 13 lub 14 lat dziewczynka zdobyła sobie podobno zasób wyrazów, który nie przekraczał 35 wyrazów. Otóż nasza dziewczynka ma przy tem porównaniu wyraźną przewagę. Przychodzi do zakładu ze sztuką chodzenia i ze szczupłym zasobem zniekształconych wyrazów. Obie te zdobycze są wynikiem asymilacji społecznej, a nie świadomego wychowania.

4. Stan zdolności, wogóle duchowych dyspozycyj, mimo uświadomienia sobie przez zakład odrębności dziewczynki, podlega badaniom dopiero po kilku latach z okazji trudności w szkole. Badania psychologiczne nie stwierdzają żadnych stanów nienormalnych. Coprawda wobec takiego wyniku mogą się budzić następujące zastrzeżenia: 1. ponieważ dziewczynka także w tym okresie ma wciąż jeszcze trudności przy porozumiewaniu się z ludźmi, więc nie wiemy, czy nie odbiło się to na badaniach, i czy one były wobec tego dokładne, 2. w opisie mowa jest nietylko o brzydkiej twarzy dziewczynki, ale również o „niekształtnej główce“, a jeżeli to ostatnie jest ścisłe i dotyczy budowy czaszki,

której odchylenia od normy budzą podejrzenia, to w takim razie nie możemy mieć absolutnej pewności, że dziewczynka nie jest osobnikiem od urodzenia patologicznym. Gdyby jednak nawet istniały w dziewczynce jakieś stany nienormalne od urodzenia, to napewno nie grają one decydującej roli, a przyczyny jej zachowania się dadzą się wyjaśnić bez reszty warunkami społecznemi.

5. Zaniedbanie wychowawcze wykazuje stan maksymalny. Dziewczynka w tym samym stopniu nie była przedmiotem starań wychowawczych, jak nie byli niemi znani osobnicy, którzy wzrośli w stanie dzikości. Ogólny wpływ zaniedbania wychowawczego na rozwój dziewczynki jest opóźniający, co występuje przedewszystkiem na przykładzie mowy. Dziewczynka pod tym względem jest na poziomie dziecka kilkunastomiesięcznego. Następnie wpływ ten jest tłumiący, co zaznacza się przedewszystkiem na przykładzie zabawy. Dążności zabawowe naszej dziewczynki są skarłowaciałe. Jeżeli mimo maksymalnego zaniedbania wychowawczego skutki jego są tak mało widoczne, to dlatego, że we wczesnem dziecięctwie postępy dziecka w wychowaniu wogóle są mniej widoczne. Wpływ zaniedbania wychowawczego na rozwój duchowy zaznacza się wyłącznie negatywnie, t. j. jako brak pewnych skłonności i umiejętności, które można było i powinno się było w dziewczynce rozwinąć. Nie obserwujemy natomiast w zachowaniu się dziewczynki takich skłonności, któreby się rozwinęły na podłożu zaniedbania wychowawczego, te zaś, jakie ona przejawia, tłumaczą się całkowicie zaniedbaniem opiekuńczem. Nie obserwujemy też u niej żadnych wyników nieprzyjaznych działań pod względem wychowawczym, widoczne za to są wyniki nieprzyjaznych działań pod względem opiekuńczym.

Zaniedbanie opiekuńcze i wychowawcze naszej dziewczynki oznaczają, że jest ona istotą upośledzoną, ale nie wyczerpuje jeszcze całego jej upośledzenia. Są one jedynie pewnemi odmianami jednego z rodzajów, mianowicie

upośledzenia społecznego. Do niego należą jeszcze następujące fakty: 1. rozbicie rodziny przez brak ojca, 2. nieślubność, 3. całkowite zerwanie styczności z matką bez widoków jej odnalezienia. To są przejawy upośledzenia społecznego naszej dziewczynki nieobjęte zaniedbaniem.

O takiem gospodarczem upośledzeniu, które nie pokrywa się z zaniedbaniem opiekuńczem, wolno nam mówić wtedy, gdy osobnik cierpi na niedostatek dóbr materjalnych niezależnie od starań swego otoczenia i starań własnych. Należy tu przykład dziecka, które nie przynosi do szkoły przyborów wskutek niedostatku w domu, a nie braku własnych starań lub braku starań otoczenia. W naszym przypadku upośledzenie gospodarcze jest w znacznym stopniu wynikiem zaniedbania, ale z pewnością nie wyłącznie. Gdyby matka jej rozporządzała większym zasobem środków materjalnych, byłaby oddała swą córkę w lepsze warunki, ale z drugiej strony większa jej zasobność ani nie wywołałaby w dziecku tych wyników, które następują naskutek starań opiekuńczych, ani też nie wzmocniłaby w matce automatycznie jej starań.

Upośledzenie biologiczne zaznacza się u naszej dziewczynki wyłącznie jako brzydota, której skutki nie są dla nas widoczne w ciągu całego znanego nam życia dziewczynki. Nie dowiadujemy się z opisu, czy otoczenie dzieci dostrzegło brzydotę, i czy to spostrzeżenie miało wpływ na jego zachowanie się wobec dziewczynki. Jeżeli nie, co jest prawdopodobne, to wychowawcy mogą postępować tak, jakby dziewczynka była istotą normalną pod względem biologicznym, a działalność ich nie napotka na uwarunkowane biologicznie przeszkody i może przybrać charakter wyłącznie przeciwdziałania zaniedbaniu opiekuńczemu i wychowawczemu, mówiąc ściślej, przeciwdziałania następstwom zaniedbania.

Przeciwdziałanie zaniedbaniu opiekuńczemu, tak dramatycznie przedstawione w naszym opisie, może w naszym przypadku dochodzić do skutku przez doraźne usuwanie

symptomów. Dziewczynka okazuje się zawszawiona, wobec tego poddaje się ją kąpieli i ścina włosy, a symptom znika, potrzeba jej łóżka, odzieży, pokarmu, zakład dostarcza jej tych rzeczy. Jeżeli zaś to przeciwdziałanie napotyka na trudności, to tylko dlatego, że 1. pod wpływem zaniedbania opiekuńczego rozwinęły się w dziewczynce niesprzyjające skłonności, 2. duże jest jej zaniedbanie wychowawcze. Nie nastręczają jednak żadnych trudności same skutki zaniedbania, jakby to było np. w razie choroby, gdzie nie możnaby się ograniczyć do usuwania symptomów.

Znacznie trudniejsza jest sprawa przeciwdziałania zaniedbaniu wychowawczemu, tu bowiem bodaj nigdy nie można ograniczyć się do symptomu, chcąc osiągnąć skutek. Co więcej, nie można się tu ograniczyć do przeciwdziałania samego. Jest rzeczą niemożliwą osiągnięcie jakiegoś wyniku, gdy zamiarom wychowawców nie sprzyja żadna skłonność w wychowanku, gdy brak jest punktów zaczepienia dla czynności wychowawczych. Wszelkie nadzieje wychowawców znalezienia punktu zaczepienia w skłonności, która powinna istnieć, a nie istnieje, np. skłonność do podporządkowania się, nie mogą się ziścić. U naszej dziewczynki punktem zaczepienia mógłby się stać jej pęd zabawowy, trzebaby jednakże wpierw pracować nad jego uzdrowieniem, to zn. że trzebaby poddać dziewczynkę specjalnym zabiegom wychowawczym. Jak wiemy, nie uczyniono tego. Następnie należałoby dziewczynkę przygotować zwolna do współżycia w gromadzie dzieci, czego również nie uczyniono. Tylko wówczas asymilacja społeczna w gromadzie dzieci nie stwarzałaby nowych trudności. Wreszcie należałoby dać dziewczynce odczuć, że wychowawcy panują nad sytuacją, jaką ona sama wytwarza, że potrafią dać sobie z nią radę. To byłaby droga do wpojenia dziewczynce przekonania, że istnieją objektywne normy, którym trzeba się podporządkować i to uchroniłoby ją od przejawiania nowych skłonności niepomyślnych dla wychowania.

Wiele pisze się w literaturze pedagogicznej o tem, jak wielki zwrot w życiu dziecka się pojawia, kiedy ono wstępuje do szkoły. Tymczasem naogół bywa tak, że dziecko przez dom rodzinny jest do tego przygotowane, a następnie szkoła jest jednak czemś znacznie mniej skomplikowanem aniżeli zakład opiekuńczo-wychowawczy, który już samą swą architekturą z licznemi drzwiami, korytarzami, schodami przedstawiać się musi dla dziecka bardziej zagadkowo, a do tego dochodzi to, że normy, którym podlega wychowanek zakładowy, są o wiele liczniejsze, aniżeli normy w szkole. Zresztą szkoła przekształca tylko częściowo tryb życia dziecka, zakład zaś czyni to całkowicie. Dziecko, przyjęte do zakładu opiekuńczo-wychowawczego staje w obliczu mnóstwa norm, które zostały stworzone w celach opiekuńczych i wychowawczych. Błędem jednak byłoby zakładać, że nawet to dziecko, które nie podlegało wielkiemu zaniedbaniu, daje sobie odrazu radę z wszystkiemi przepisami zakładowemi. Może ono mieć przeszkody w sferze swych nawyknień i skłonności, albo swych umiejętności. Na takie przeszkody narażone jest szczególnie dziecko zaniedbane, zwłaszcza, gdy jego stopień duchowej dojrzałości jest jeszcze za mały, aby ono mogło zrozumieć poszczególne normy. Dziecko, o którem mowa, dostaje się do zakładu bez żadnego przygotowania w sposób mechaniczny przez zastosowanie przewagi fizycznej. Nie wiemy, dlaczego się ono broni przed zakładem, ale prawdopodobnie nie przeżywa swej sytuacji jako wejścia do zakładu, być może, iż przeżywa tylko przemoc fizyczną. W każdym razie nie możemy oczekiwać, by dziecko bez żadnych tarć weszło w społeczność zakładową.

Już początkowa część materjału wskazuje na wielkie znaczenie takiej skłonności wychowanka, która współdziała z zamierzeniami wychowawców. Nazywam taką skłonność *punktem zaczepienia dla poczynań wychowawczych*. Wynika to także z innych podobnych opisów, że wysiłki wychowawców nie odnoszą skutku tak długo, póki nie zdołają nawiązać do jakiejś współdziałającej skłon-

ności. W naszym przypadku wychowawczynie dopatrują się takiej siły sprzymierzeńczej w pędzie zabawowym tak charakterystycznym dla wczesnego dziecięctwa i skwapliwie znoszą dziewczynce zabawki. Skutek jednak jest conajmniej połowiczny, bo dziewczynka nie przejawia wobec zabawek wyraźnej postawy zabawowej. Już w pierwszych godzinach jej pobytu w zakładzie zwraca uwagę duża różnica w stosunku do zabawek między Marysią a Zosią. Marysia zachowuje się tak, jakby przeżywała zabawki przedewszystkiem od strony posiadania, dowiadujemy się też, że zachowuje się ona w zabawie inaczej niż inne dzieci, że bawi się „na swój sposób“, że „majstruje“. Ponieważ zarówno lekarskie jak psychologiczne badania wykazują, że dziewczynka jest dzieckiem normalnem, trzeba przyjąć, iż osłabiony u niej pęd zabawowy, albo może tylko bezradność w znalezieniu ujścia dla niego, nie posiada przyczyn biologicznych, lecz wyłącznie społeczne, związane z dotychczasowem otoczeniem dziewczynki. Wskazuje to na wysoki stopień społecznego uwarunkowania zabaw dziecięcych wogóle.

Z okazji znoszenia zabawek na uwagę zasługuje jeszcze jeden fakt. Marysia jest w tym okresie życia, w którym liczne dzieci przeżywają pierwszy okres przekory, że zaś ona sama przechodzi przekorę, to nie ulega wątpliwości. Dzieci w tym okresie chętnie wystawiają swoją wolę na próbę i prowokują w tym celu konflikty z dorosłymi, starają się zaś wyzyskać przedewszystkiem ich słabe strony. W opisie naszym mamy obrazek taki, że dziewczynka krzyczy, a kilka wychowawczyń znosi jej zabawki. Czynność ta ma wyraźny charakter przekupywania dziecka, na co wiele przykładów znaleźć można w wychowaniu rodzinnem. Nie dziwilibyśmy wcale, gdyby dziewczynka odczuła, że może skutecznie przeciwstawić swą wolę woli kilku osób dorosłych. W zachowaniu wychowawczyń brak tego, co jest decydującym warunkiem posłuchu wychowanka: *panowania wychowawcy nad sytuacją.*

W ciągu pierwszego roku swego pobytu w zakładzie przejawia dziewczynka nową skłonność, której nie zauważono podczas wstępowania do zakładu. Jest to pęd do znaczenia. Na tem tle dochodzi do konfliktów z otoczeniem dzieci. Dziewczynka bowiem żąda dla siebie pierwszeństwa, jednakże nie daje się dzieciom poznać od strony takich wartości, któreby one aprobowały. Dzieci nie widzą więc żadnych powodów, dla których należałoby dziewczynkę wyróżniać. Do tego dochodzi jeszcze to, że prawdopodobnie wskutek jej brudu, a być może także wskutek brzydoty dzieci stronią od niej, stwarzając tem samem pomyślne warunki dla przejawienia się pędu do znaczenia po drodze, której otoczenie dorosłych nie może aprobować.

W ciągu tego roku zmagań się z dziewczynką wychowawcy posługują się jedną tylko zasadą wychowawczą: łagodnością [1]). Jak widzimy, nie odnosi to żadnych widocznych skutków. To, co wychowawczynie uważają za łagodność, dziewczynka interpretuje jako słabość, a dla jej zachowania się ma to poważne następstwa. Podobne fakty są bardzo częste; każda cecha wychowawcy, która przez wychowanka jest interpretowana jako słabość, obniża jego autorytet, i to tembardziej, im aktualniejsza jest w danej akcji wychowawczej. W naszym przypadku nieumiejętność zapanowania nad sytuacją jest słabością o znaczeniu zasadniczem [2]). Przypuszczalnie jednak asymilacja społeczna mimo dużych trudności czyni powolne postępy, nie dowiadujemy się bowiem

---

[1]) Norma łagodnego postępowania z wychowankiem, występująca wyraźnie we wszystkich prawie opisach, ma, jak się dowiedziałem od wybitnej znawczyni zakładów opiekuńczo-wychowawczych p. Wandy Szuman, swe pochodzenie w tem, że czynniki sprawujące kontrolę nad zakładami narzuciły tę normę, reagując na panujące poprzednio powszechnie surowe obchodzenie się z wychowankami. Jak widzimy, wychowawczynie zastosowały się do przepisu, ale nie nauczyły się używać łagodności jako narzędzia oddziaływania wychowawczego.

[2]) Liczne materjały wskazujące, że panowanie nad sytuacją dotyczy różnych dziedzin pracy wychowawczej, zawiera książka L. Jaxy Bykowskiego p. t.: Figle i psoty młodzieży gimnazjalnej, Poznań 1933.

z opisu, by w ciągu całego roku istniały z dziewczynką taksamo wielkie trudności, jak w pierwszych dniach jej pobytu w zakładzie. Wyjście, jakie znajduje zakład po roku, ma charakter wybitnie mechaniczny. Jest to zresztą jedna z wielu zmian w życiu dziewczynki wywołanych drogą mechaniczną. Nie dowiadujemy się niestety z opisu, czy poinformowano drugi zakład o tem, jaki materjał dla pracy wychowawczej dziewczynka stanowi. Po dalszym roku, kiedy więc dziewczynka ma lat sześć, następuje znowu mechaniczna zmiana w jej życiu. Wraca ona do poprzedniego zakładu tak, jakby ta wymiana dzieci była zgóry przewidziana regulaminami zakładów.

Dziwny los naszej dziewczynki w związku z mechanicznemi zabiegami trwa również w szkole. Tym razem jednak zamiar szkoły, aby dziewczynkę pozostawić jeszcze przez rok w zakładzie, rozbija się prawdopodobnie o postawę zakładu. Możemy przypuścić, że zakładowi ta próba wcale nie była na rękę, że prawdopodobnie właśnie od szkoły oczekiwał zakład odciążenia w swych kłopotach. Druga projektowana zmiana oddania dziewczynki do szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych wymaga badania psychologicznego. I oto dopiero teraz decyduje się na to zakład.

Już przed wstąpieniem do szkoły dziewczynce nie powodziło się w zaspokajaniu swej dążności do znaczenia, a unikanie jej przez inne dzieci mogło ją z biegiem czasu napełniać uczuciem własnej pośledniości. Prawdopodobnie na tem tle powstaje nowa skłonność do kradzieży, która pozwala dziewczynce zdobywać upragnione pierwszeństwo drogą przekupywania dzieci, a nawet gdy skradzione przedmioty nie służą przekupywaniu, samo ich posiadanie jest czemś wyróżniającem.

Te nowe fakty sprawiają, że dawna skłonność do obrony nabiera większej ostrości. Dochodzi do tego, że dziewczynka teroryzuje dorosłych krzykiem dochodzącym do sąsiedztwa. Zdobywa wyraźną przewagę nad otoczeniem dorosłych: trzy dorosłe osoby nie mogą zastosować znanego nam już zabiegu

z tuszem. Nic więc dziwnego, że trudności wzrastają. Nowem przynajmniej w opisywanym zakładzie przeżyciem dziewczynki jest jej spotkanie z nauczycielem na korytarzu. Obcy nauczyciel, prawdopodobnie nie poinformowany, że ma przed sobą osobliwy okaz dziecka, wydaje mu rozkaz i oczekuje dla niego posłuchu, który potrafi wyegzekwować swoją przewagą fizyczną. Prawdopodobnie panuje on nad całą sytuacją także w sensie moralnym, t. zn. zdaje sobie sprawę z tego, czego wymaga i w pełnej przytomności umysłu spełnia poszczególne czynności. Nie pokazuje się dziecku od strony swych słabości. Tymczasem nie możemy powiedzieć tego samego o wychowawczyniach, które dopiero w przystępie rozpaczy zdecydowały się na zastosowanie tuszu. Spotkanie dziewczynki z nauczycielem stanowi najważniejsze przygotowanie do jej „poprawy". Jeżeli zaś ani dziewczynka sama, ani jej wychowawczyni nie wyciągnęła z tego przeżycia wszystkich pożądanych ze stanowiska wychowawczego konsekwencyj, to dlatego, że nauczyciel tylko przypadkowo wkroczył w krąg życia dziewczynki, i styczność z nim się urywa.

„Przyjętym zwyczajem" usiłuje zakład pozbyć się dziewczynki, oddając ją do rodziny obcej. A więc znowu posunięcie mechaniczne, tym razem szczególnie trudne do zrozumienia, wykazuje ono bowiem, jak zakład chce się pozbyć niewygodnego wychowanka za wszelką cenę, nawet za cenę, że dziewczynka będzie w rodzinie chłopskiej maltretowana lub wypędzona. Nie udaje się to tylko wskutek uporu dziewczynki. Mimo to nie przeżywa ona tego jako swego zwycięstwa. Napędzono jej s t r a c h u. Od tej chwili pobyt w zakładzie przedstawia się dziewczynce jako coś zasługującego na pozytywną ocenę, i to z obawy przed zamianą warunków zakładowych na gorsze; dziewczynka zmienia swe postępowanie. Zaczyna się teraz rozwijać w kierunku dziecka potulnego, zrezygnowanego. Zwolna jednak zdobywa doświadczenia, które mogły ją uświadomić, że postępowanie zgodne z normami zakładowemi niekoniecznie wymaga rezy-

gnacji. Spotyka się bowiem z uznaniem ze strony nauczycielki i przejawami życzliwości. Prawdopodobnie jednak napotyka w swem otoczeniu rówieśników na przeszkody w swoich zamiarach „poprawienia się". Takie zdania, jak „jaka Marysia teraz grzeczna", skłaniają ją do ratowania swego znaczenia drogą wybryków, lecz stają się one rzadsze i łagodniejsze. Zakład nareszcie zapanował nad sytuacją, jeżeli nie moralnie, to przynajmniej częściowo pod względem technicznym. W każdym razie o tyle, że obecnie zakład mógł mieć nadzieje na usunięcie zaniedbania wychowawczego. Widoczne bowiem są postępy. Budzą one nawet zdziwienie nauczycielki. Mimo wszystko zakład pozbywa się dziewczynki, tym razem jednak, jak podaje opis, nie jest to zabieg, jak poprzednie, lecz wysłanie jej do innego zakładu odbywa się ze względów wychowawczych.

W opisywaniu „poprawy" autorka nasza wyróżnia się wśród innych przedewszystkiem ostrożnością. Dla innych autorek jest to wręcz charakterystyczne, że, gdy wychowanek coś zbroi, przeprowadzają z nim rozmowę w cztery oczy, wzruszając jego i siebie i odbierają przyrzeczenie poprawy, a następnie potrzeba bardzo niewiele, aby wychowawczynie stwierdzały taką poprawę, którą bardzo chętnie przypisują własnemu zręcznemu postąpieniu, gdy tymczasem według opisu „poprawa" następuje najczęściej wskutek przejścia dziecka z trudniejszego do łagodniejszego okresu rozwoju.

Wciągu trzech lat udaje się usunąć zaniedbanie opiekuńcze, które, jak wiemy, wymaga usunięcia skłonności przeszkadzających wykonywaniu czynności o charakterze opiekuńczym. Pewną rolę w tem mogła odegrać asymilacja. Zdaje się jednak, że więcej uzyskano tą drogą, że tak długo mechanicznie zmuszano dziewczynkę do pewnych czynności, aż ona przywykła do nich. Reszty dokonał strach.

Ważnem jest, że przeciwdziałanie zaniedbaniu opiekuńczemu ma także charakter czynności wychowawczych, trzeba bowiem zmieniać skłonności, które związane były z przejawami opiekuńczego zaniedbania. W dziedzinie przeciw-

działania zaniedbaniu wychowawczemu zakład trwa do końca w bezradności. Jeżeli zaś w ciągu trzeciego roku sam zakład wprowadza zwrot w życiu dziewczynki, to dzieje się to nieświadomie, nie nadaje on takiego znaczenia swym próbom oddania dziewczynki do rodziny obcej, jakie ono faktycznie ma w jej życiu. Udaje mu się coś przypadkowo. Zakład popełnił wiele błędów. Można mu czynić zarzut z tego, że nie dokonał rozpoznania wychowawczego w pierwszych dniach pobytu dziewczynki w zakładzie, że dalej nie szukał specjalnych zabiegów skutecznych, czyli, że w dalszym ciągu zakład zaniedbywał dziewczynkę pod względem wychowawczym. Trudno jednak brać mu za złe, że nie znalazł i nie zastosował skutecznych zabiegów. Widzimy bowiem z opisu, że dziewczynka nasza jest naprawdę rzadkim okazem, a jako taki wyróżnia się jaskrawo wśród opisywanej gromady dzieci zakładowych. Wychowawczyni identyczna z autorką opisu posiadała zdolności obserwacyjne aż nadto wystarczające w skali pracy wychowawczej, nie brakło jej też prawdopodobnie ani cierpliwości ani wytrwałości, jednakże zadania, jakie spadły na nią w związku z naszą dziewczynką przekroczyły jej siły tak, jak przekroczyłyby siły ogółu wychowawców. W tym przypadku potrzebny był wirtuoz. Mimo to wszystko zwrot ku lepszemu, jaki nastąpił w ciągu trzeciego roku przedewszystkiem jako wynik zbiegu okoliczności, prawdopodobnie także dlatego był tym zwrotem, ponieważ był przez wychowawczynię przygotowany. Pewną, choć w porównaniu z wielu innymi wychowankami zaniedbanymi, niewielką rolę w poprawie przypisać trzeba rozwojowi biologicznemu; dziewczynka przeszła z okresu wczesnego dziecięctwa do okresu późnego dziecięctwa, który oznacza się dużą łagodnością. Wychodzi więc dziewczynka z zakładu ze znacznemi postępami w usuwaniu zaniedbania wychowawczego. Mierząc je sprawdzianami przyjętemi w szkole, trzeba uważać ją nietylko za dziecko, które wśród innych

dzieci normalnych nie jest ostatniem, ale szybkie tempo poprawiania wyników w szkole każe się spodziewać, że dziewczynka mogłaby kiedyś osiągać wyniki średnie.

Za główny wynik analizy materjału biograficznego obok możności uściślenia pojęcia zaniedbania uważam to, że materjał taki zachęca do innego postępowania badawczego, niż ten, jaki się przyjął wśród teoretyków niemieckich. Występuje on najwyraźniej w rozprawie Weila [1]). Bierze on pod uwagę wszystkie odchylenia osobnika od stanu normalnego i nazywa je zaniedbaniem. Jest też ono według jego definicji „stanem końcowym“, którego przyczyn poszukuje. Tymczasem nasz materjał skłania, aby pójść inną drogą. Zaniedbanie jest dla nas czemś początkowem. Nie doszukujemy się jego przyczyn, przyjmując, że ma ono swoje źródło w zaniedbaniu otoczenia zaniedbującego, albo też w zaniku jego dzielności witalnej wywołanej inną drogą. Natomiast punkt ciężkości w naszych badaniach nad zaniedbaniem położony jest na wykrywanie związków między pewną formą zachowania się osobnika zaniedbanego a pewną formą zachowania się otoczenia zaniedbującego, a więc pytanie, w jaki sposób zaniedbywano, jest dla nas pytaniem pierwszorzędnem. Materjał zebrany przez Weila ma różne walory, ale zebrany z pomocą kwestjonarjusza nie nastręcza potrzeby takiego toku badań, czyni to dopiero materjał biograficzny.

[1]) J. Weil: Frühsymptome der Verwahrlosung, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1933.

STRESZCZENIA — RÉSUMÉS

MIECZYSŁAW DYBOWSKI — POZNAŃ

O POSTANOWIENIU I JEGO ROLI W DZIAŁANIU

Doniosła rola postanowienia w życiu i brak badań na temat tego zagadnienia w literaturze psychologicznej były dla autora pobudką do podjęcia pracy.

Materjałem analizy są rezultaty badań nad 38 studentami (26 kobiet i 12 mężczyzn) pracującymi w laboratorjum psychologicznem Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie w 1934/35 roku akademickim.

Jako metody użyto kwestjonarjusza, który badane osoby wypełniły w obecności eksperymentatora, autora pracy. Odpowiedzi na pojedyńcze pytania uzyskiwano drogą samoobserwacji i własnoręcznie zapisywano. Gdy badane osoby spotykały trudności w dawaniu odpowiedzi, eksperymentator udzielał wyjaśnień. Badania trwały przeciętnie po dwie godziny. Zastosowany kwestjonarjusz obejmował 22 pytania. Przedmiotem badania były następujące kwestje:

I. Określenie siły woli badanych osób. W tym celu utworzono wskaźnik, nazwany „stopniem wyczynu" (SW). Punktem wyjścia dla określenia stopnia wyczynu badanych osób posłużyła cecha: siła woli mierzona podmiotowo (pytanie IV 20). Ponieważ badane osoby w odpowiedziach na kwestjonarjusz używały wyrazów: wola bardzo silna, silna lub mam wolę, średnia, słaba i bardzo słaba lub nie mam woli, powstała możność oznaczenia odpowiedzi cyframi: 5, 4, 3, 2 i 1 (patrz tablica I, kolumna 16).

Odpowiedzi na pytanie IV 17, 18 i 19, często poparte własnym rysunkiem badanej osoby, przedstawiającym linję jej życia, pozwoliły przełożyć wszystkie odpowiedzi 38 osób na symbole rysunkowe (patrz rysunek I), których powstało 14, stanowiących 14 linij życia.

Dla uzyskania oceny wartości każdej z 14 linij życia użyto cechy „siły woli", oznaczonej pięciostopniowo. Przez zestawienie obydwóch cech (siły woli w skali pięciu stopni i linji życia — 14 form) wszystkie formy linij życia otrzymały ocenę. Okazało się, że jedne z nich zdarzają się w życiu ludzi o woli silnej, oznaczonej cyfrą 5 i 4, inne zaś u ludzi słabych, których wola odpowiada cyfrze 2 lub 1, jeszcze inne u ludzi o średniej woli. W ten sposób powstał rysunek I, na którym różne formy 14 linij życia ułożono w szereg według ich spadających wartości, przyczem linje o wartościach podobnych objęto wspólną cyfrą, oznaczającą rangę.

Jaką rangę pod względem siły woli (5, 4, 3, 2 i 1) oraz rangę linji życia (10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2 i 1) otrzymała każda badana osoba wskazuje tablica I, w kolumnie 15 i 16. Obok powyższej subjektywnej oceny siły woli podano ocenę objektywną, t. j. według zdania innych osób (kolumna 17) oraz ilości wykonanych postanowień (kolumna 14). Powyższe cztery cechy (siła woli subjektywnie ujęta, siła woli objektywnie ujęta, ilość robionych postanowień i forma linji życia) wyrażone w liczbach dodano, otrzymując wskaźnik, nazwany stopniem wyczynu. Kolumna 19 zawiera powyższy wskaźnik dla wszystkich 38 badanych osób, wyrażony w skali od 1 do 25.

Postanowienie, zachowując kierunek działania woli na czas dłuższy, daje wielką ekonomję sił. Postanowienie naczelne, któremu podlegają inne postanowienia, jeszcze bardziej powiększa tę ekonomję. To też forma linji życia, jako schematyczne ujęcie kierunku działania jednostki jest obok stopnia wyczynu jedną z charakterystyk woli jednostki.

Najbardziej wartościową linją życia wydaje się linja podwójna: jedna podstawowa dąży bez przerw prosto do celu; druga, odchodząc od pierwszej w różne strony, powraca do niej, ją wzbogacając. Główną cechą tej linji życia jest wielka oszczędność czasu w osiąganiu celu. Najmniej wartościową formą linji życia jest linja pojedyńcza, krzywa z przerwami; idzie w różne strony, skąd się cofa. Główną cechą tej formy jest wielka strata czasu i brak rezultatów działania.

II. Opis przeżycia, zwanego postanowieniem. Postanowienie jako akt woli energiczny posiada wszystkie jego pięć momentów, koniecznym wszakże jest moment aktualny. Gdy jest on nieobecny niema aktu woli i przeżycie może być tylko zamiarem. Ponieważ moment aktualny nie występuje dość wyraźnie w świadomości, nie zawsze można określić, czy pewne przeżycie jest postanowieniem czy zamiarem. Postanowienie łączy się zwykle z wyobrażeniem celu, nie zawsze z wyobrażeniem środków i skutku.

III. Wartość różnych cech postanowienia, omawianych w kwestjonarjuszu. Określiła ją analiza odpowiedzi, umieszczonych na tablicy I, przyczem miarą dla wartościowania pojedyńczych cech był stopień wyczynu.

Osoby, posiadające silniejszą wolę, w przeciwieństwie do osób słabszych pod tym względem przeważnie czynią postanowienia (dla celów wzmożenia własnej woli), notują je chętnie, wiążą się niemi, robią postanowienia dalekie, rozpoczynają robienie postanowień wcześniej niż osoby słabsze. Naogół młodzież zaczyna czynić postanowienia przeważnie pomiędzy 13 a 15 rokiem, postanowienie zaś naczelne, czyli cele życiowe obiera przeważnie poczynając od 16 aż do 20 roku życia włącznie. Pracę naukowo-społeczną jako cel życiowy podejmują najsilniejsi, naukę i pracę samokształcenia — silni, a cele osobiste mają na względzie najsłabsi.

Dla sprawdzenia uzyskanych wyników zestawiono je (tablica II) z rezultatami dodatkowych badań 34 osób dorosłych oraz 267 uczennic gimnazjum.

ROMAN MARKUSZEWICZ — WARSZAWA

REVISION DE L'IDÉE FONDAMENTALE DU FREUDISME

L'idée psychoanalytique fondamentale, aussi bien en théorie qu'en pratique, est l'idée, introduite par Freud, du conflit pathogène, lequel, se trouvant à la base de la psychonévrose, forme le point de départ des mécanismes névrotiques, ainsi que de la théorie du refoulement et de la résistance. Cette idée du conflit — qui fait que la psychoanalyse est une science comprenant la vie psychique dynamiquement — est examinée par l'auteur à travers l'évolution de l'ensemble de la théorie freudienne, dont l'auteur fait ressortir trois phases essentielles: 1. la théorie traumatique de l'hystérie, 2. la théorie de la fixation et du refoulement de la libido, 3. la théorie du moi, du „Es“ et de l'idéal du moi. L'auteur démontre que Freud maintient l'idée du conflit pathogène, dans les trois phases de la formation de sa théorie, sans changement de principe, et que cette idée est incompatible avec la théorie et la pratique psychoanalytiques. Ces contradictions dérivent du point de départ du freudisme. Freud, en effet, suivant d'abord la direction donnée par Breuer et l'école de Charcot, cherchait l'explication, dans la névrose, du mécanisme concernant la conscience, à savoir: le dédoublement de la conscience. Et, en se basant sur l'idée préanalytique de la „double conscience“, Freud, supposait que le conflit doit avoir lieu entre les parties de la conscience dédoublée, — l'un des partenaires du conflit étant une partie de la conscience (conscience normale, forces intellectuelles, esthétiques, morales, le moi), l'autre — une autre partie de la conscience (l'inconscient, les instincts sexuels, le „Es“). De cette façon, l'idée freudienne du conflit n'est pas strictement psychoanalytique, puisqu'elle relève d'un phénomène concernant en premier lieu la conscience et non la dynamique instinctive. Cette idée du conflit, héritière des thèses préanalytiques, est restée dans la

théorie de Freud malgré les faits psychologiques mis au jour grâce à la méthodologie analytique et qui imposent la revision de cette idée. La jonction, d'ailleurs involontaire, des deux points de vue — du préanalytique et de l'analytique — a amené le freudisme à une situation paradoxale: l'idée de la dynamique psychique, la plus grande découverte de Freud, n'a pas trouvé de fondement convenable dans la théorie freudienne, est incompatible avec cette théorie. L'auteur conclut à la nécessité de la revision de l'idée du conflit pathogène, et de l'établissement de nouveaux fondements qui lui serviraient de base.

MARJAN WACHOWSKI — POZNAŃ

EIN PSYCHOGRAPHISCHES BRUCHSTÜCK EINES ZÖGLINGS

Auf Grund einer ausführlichen Lebensbeschreibung eines Zöglings, die von seiner Erzieherin stammt, versucht der Verfasser den Begriff der Verwahrlosung zu klären. Es handelt sich hier um ein Mädchen, das mit vier Jahren in eine Fürsorgeerziehungsanstalt in einem Zustande gekommen ist, der stark an Menschen erinnert, die in völliger sozialer Isoliertheit aufgewachsen sind. Dieses Mädchen wird bis zu seinem achten Lebensjahr von der Erzieherin beobachtet.

Indem der Verfasser die Vergangenheit des Kindes zu rekonstruieren versucht, gelangt er zu dem Ergebnis, dass das Kind, welches bei Gelegenheit einer psychologischen Untersuchung als normal befunden wurde, stark verwahrlost war. Die Verwahrlosung wird auf Grund der Analyse als Unterlassung jener Tätigkeiten begriffen, die in der betreffenden Gesellschaft als Normen gelten, und zwar sowohl, wenn es sich um die Erhaltung der Gesundheit, als auch um die erzieherische Ausnutzung der Anlagen in Hinsicht auf in der Gesellschaft gegebene Erziehungsaufgaben handelt. Es

werden unterschieden: die Pflege, die nicht nur den Körper betrifft, aber jedenfalls keine dauernden Neigungen und Kenntnisse erzielen will, und die Erziehung, die immer auf dauernde Neigungen und Kenntnisse hinsteuert. Zwischen der Pflege und der Erziehung bestehen verschiedene Beziehungen. Sie ergeben sich auch beim Beseitigen der Folgen der Verwahrlosung in pflegerischer und erzieherischer Hinsicht. Die Folgen der pflegerischen Verwahrlosung lassen sich manchmal durch Beseitigung der Symptome entfernen, manchmal aber verlangen sie ein ärztliches oder erzieherisches Einschreiten. Das letzte ist dann nötig, wenn die pflegerische Verwahrlosung die Entwicklung von erziehungsfeindlichen Neigungen zur Folge hatte.

Die Verwahrlosung deckt sich nicht mit der Benachteiligung des Einzelwesens. Sie ist nur eine Abart der gesellschaftlichen Benachteiligung. Ausserdem gibt es eine wirtschaftliche und eine biologische Benachteiligung. Jede Art kann in Gesellschaft von einer anderen auftreten. Es ist höchst wichtig, ob ein Symptom in den biologischen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Verhältnissen begründet ist.

Im Gegensatz zu den deutschen Vertretern der Führsorgeerziehungswissenschaft, die sämtliche Abnormitäten als Verwahrlosung zu bezeichnen pflegen und ihre Ursachen ergründen, unternimmt der Verfasser ein anderes Verfahren. Er forscht nicht nach den Ursachen der Verwahrlosung, da er annimt, dass diese ihre Quelle in der Verwahrlosung oder in dem Herabsinken der vitalen Kraft der Umgebung haben, sondern fragt, auf welche Weise die Umgebung das betreffende Individuum verwahrlost habe, welche Symptome die Folgen von Verwahrlosung und welche die Folgen einer andersartigen Benachteiligung seien. Er legt grosses Gewicht auf die Erforschung der Beziehungen zwischen einer Verhaltungsweise des verwahrlosten Einzelwesens und einer Verhaltungsweise der verwahrlosenden Umgebung. Der Begriff der Verwahrlosung scheint dem Verfasser einer von den Grundbegriffen auch der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu sein.

ZJAZDY

SPRAWOZDANIE Z POSIEDZEŃ SEKCJI PSYCHOLOGJI NA III POLSKIM ZJEŹDZIE FILOZOFICZNYM

W ramach III Polskiego Zjazdu Filozoficznego, który odbył się w Krakowie w dn. 24—27 września 1936 r., utworzona została sekcja poświęcona psychologji. Zgłoszonych zostało aż 20 referatów, z których kilka odpadło na skutek nieobecności prelegentów.

Tematy referatów były często tak pokrewne, że lepiej będzie, sądzę, jeżeli naruszę ich porządek chronologiczny na korzyść treściowych pokrewieństw.

I. Ks. Piotr Chojnacki („Noetyczna czy biologiczna koncepcja świadomości") starał się wniknąć w spór między introspekcjonistami i bihewiorystami. Utożsamiwszy pierwszych z obrońcami koncepcji noetycznej, według której świadomość jest funkcją poznawczą, widzi prelegent w tem zacieśnienie świadomości, zacieśnienie jaskrawie jednostronne wobec trójpodziału faktów świadomościowych niesprowadzalnych: uczucie, wola, poznanie. Po przeciwnej stronie stojący bihewioryści, w swej postawie skrajnej, eliminują wogóle pojęcie świadomości w imię postulatu objektywności psychologji. Prelegent widzi w tym sporze nieporozumienie. Bihewioryzm, zdaniem prelegenta, występuje przeciw noetycznej koncepcji świadomości, roszczącej sobie pretensje do wyłączności, występuje przeciw świadomości, sprowadzonej do introspekcji, natomiast nie ma nic przeciw biologicznej koncepcji świadomości. Koncepcja ta zaprzecza samoistności świadomości, podkreślając zależność tej ostatniej od warunków fizycznych i fizjologicznych. Świadomość jest tutaj funkcją całego żywego ustroju — jak uczyli Arystoteles i Hippokrates. I kropka. Prelegent nie wyszedł po za znane „fakty", a te, które przedstawił, wybrał i zestawił w ten sposób, że nie mogły one wprowadzić myśli w istotny spór między psychologją introspekcyjną i objektywną.

Helena Słoniewska („O poznawaniu cudzych przeżyć psychicznych drogą analogji z własnemi przeżyciami") założywszy na wstępie, że 1. cudze przeżycia (uważam, że w psychologji można nie używać bliższego określenia przeżyć: „psychiczne") są poznawalne, oraz że 2. są poznawalne nie same, lecz wraz z ich zewnętrznemi objawami, poddała

analizie jeden ze sposobów poznawania cudzych przeżyć: drogą analogji z własnemi przeżyciami. W sposobie tym wyróżniła prelegentka trzy odmiany: 1. wnioskujemy z podobieństwa objawów u osoby, której przeżycia badamy i u nas samych; 2. wnioskujemy z podobieństwa podniety działającej na osobę, której przeżycia badamy, i podniety, która na nas kiedyś działała; 3. wnioskujemy na podstawie zachowań się innych ludzi, analogicznych z tem, które w danej chwili interpretujemy z punktu widzenia psychologicznego, a od których to ludzi wiedzieliśmy przez informację, co w danej chwili przeżywają. Wszystkie te odmiany są wtórnemi sposobami poznawania cudzych przeżyć, muszą być wyprzedzone przez inne sposoby, a stąd ich mała wartość poznawcza. Obniża ją jeszcze ograniczony zakres stosowalności do tych tylko wypadków, w których znamy objawy towarzyszące naszym przeżyciom. Za bardziej wartościowe dla poznania cudzych przeżyć uważa prelegentka informacje osoby badanej o jej przeżyciach, oraz poznawanie cudzych przeżyć wprost (!?), wraz z objawami, niejako w nich.

G. Jampoler („Interpsychologja, psychologja socjalna, socjologja") miał zamiar rozjaśnić teren leżący na pograniczu socjologji i psychologji społecznej. Treść referatu można zebrać w następujące zdania: Socjologja powinna eliminować ze swych założeń pojęcie świadomości wraz z jego akcesorjami, badając zjawisko społeczne tak, jak to robi chemik, czy biolog, wyłącznie metodą ekstrospekcyjną. Psychologja społeczna powinna badać zjawisko społeczne tak, jak gdyby istniała świadomość zbiorowa grup społecznych, problem faktycznego istnienia takiej świadomości pozostawiając epistemologji. Wszystko, co się odnosi do świadomości jednostki, jest przedmiotem psychologji ogólnej. W obrębie tej ostatniej powinno się wyodrębnić dwa działy: interpsychologję, badającą wzajemne działanie na siebie dwóch i tylko dwóch jednostek i socjopsychologję, która za przedmiot badania miałaby wpływ zjawisk społecznych na jednostkę. Referat jasny, tylko że uzasadnianie prelegenta niezawsze uzasadniało głoszoną tezę.

II. Referaty drugiej grupy krążyły w różnej odległości dokoła problemu osobowości.

Dużo mówiący tytuł referatu Edmunda Romahna: „Samopoczucie i samowiedza" zawiódł. W referacie, w którym chodziło o to, że „pewien osad samowiedzy jako uświadomionego samopoczucia odbija się wtórnie w samopoczuciu" i że „ten proces może być wyrównywaniem, ale i sfałszowaniem samopoczucia", trudno było zorjentować się, o co prelegentowi chodziło.

Na referacie Mieczysława Kreutza („Psychologiczne uwagi o kształceniu charakteru") morze publiczności występowało z brzegów małej sali. Tak liczną frekwencję spowodował nie tyle może piękny sposób, w jaki M. Kreutz podaje zwykle swą myśl słuchaczom, ile sam

temat: charakter. Prelegent nie mówił rzeczy nieznanych, co zresztą sam zaznaczył, ale podkreślił z wielu te, które zasługują na szczególne uwzględnienie. Jesteśmy świadkami upadku moralności. Przyczyn tego dopatruje się prelegent 1. w coraz trudniejszej walce o byt, 2. w nieporozumieniu etycznem, polegającem na tem, że przyjemność uważana jest za cel ludzkiego działania. Według prelegenta dążenie do przyjemności nie jest rzeczą etyczną (niefilozoficzny protest na twarzach filozoficznych przedstawicielek płci pięknej, co na obiedzie w sali Tetmajerowskiej zmieniło się w feministyczną anty-Kreutzjadę). Przyjemność może być tylko ubocznym dodatkiem działania w określonym kierunku — celu. Istotnem jest to działanie. Ono wyraża, więcej, ono *jest* charakterem. Jak kształcić charakter — stawia sobie prelegent tytułowe pytanie. Odpowiedź brzmi: przez kształcenie warunków działania. Do tych zalicza prelegent: pamięć i nawyki. Jeżeli chodzi o kształcenie pamięci ze względu na charakter, to 1. nie należy uczyć ogólnikowych zasad moralnych, lecz wpajać wzory konkretne; 2. wzory muszą być dostosowane do jednostek, których charakter się kształci, muszą się liczyć z ich dyspozycjami; 3. muszą padać na grunt dodatniego nastawienia uczuciowego; 4. muszą być często powtarzane. Co do nawyków, to należy stosować 1. stałą kontrolę, 2. nieznaczny przymus, wreszcie 3. kształtować warunki tak, by one sprzyjały czynnościom nawykowym. Spełniając te warunki kształci się charakter.

Że prelegent przeniósł punkt ciężkości zbyt blisko mechanicznej tresury, jaką się stosuje do zwierząt niższego gatunku, a zbyt daleko od plastyki twórczego rozmachu osobowości, nie znoszącej stwardniałych i sztywnych schematów nawykowych, dawało się silnie odczuć tak w „wewnętrznym“ sprzeciwie, jak i w tem, co inni mówili.

Duże zainteresowanie wzbudził również swym referatem („Krytyka psychologji indywidualnej“) *Andrzej Lewicki*. Prelegent poddał krytyce 1. metodę badania życia psychicznego, jaką stosuje psychologja indywidualna oraz 2. tezę merytoryczną będącą fundamentem teorji *Adlera*. *Adler* zakłada, że każdy człowiek realizuje w życiu pewien plan życiowy, indywidualnie odrębny. Znajomość tego planu ma ułatwić wniknięcie w psychikę ludzką i pozwolić na przewidywanie postępowania człowieka. Prelegent zarzuca *Adlerowi* zbytnią symplifikację życia psychicznego, ponieważ 1. nie każde przeżycie jest środkiem do realizacji planu życiowego, 2. istnieje możliwość wielu planów życiowych u tego samego człowieka. Zważywszy, że ten sam plan można różnie realizować, trzeba się zgodzić, że znajomość planu życiowego pozwala tylko w przybliżeniu, nieraz bardzo małem, przewidzieć postępowanie jednostki. Teza merytoryczna *Adlera* brzmi: każdy człowiek dąży do zdobycia przewagi nad innymi, a plan życiowy jest sposobem osiągnięcia tej przewagi, którą *Adler* uważa za jedyny sposób przy-

stosowania się do życia. Za tezą tą stoi jednak spekulacja a nie fakty. Prelegent uważa za fałszywe szczególnie twierdzenie Adlera, że przewaga nad innymi jest jedynym sposobem przystosowania się do życia. Można realizować plan życiowy nie będący sposobem zdobywania przewagi nad innymi. Przykłady widzi prelegent w niektórych świętych, w uczonych (n. p. Pasteur), których planem życiowym było dobro ludzkości. Tak więc teorja psychologji indywidualnej jest jednostronna, a tem samem nie może zdać sprawy z faktycznego stanu rzeczy.

Do tej grupy więcej może niż inne pretendował tytuł referatu Ferdynanda Pelikana (z Pragi): „La théorie affective de la personnalité". Tytuł nieszczęśliwy, bo prelegentowi chodziło raczej o problemy uczucia a nie osobowości. Przytem referat przeciążył nieciekawy wstęp historyczny, który wypełnił prawie ¾ całości. W wywodach swych prelegent oparł się głównie na badaniach z w. XIX, nie uwzględniając zupełnie badań ostatnich czasów, które przecież dla problemu uczucia mają zasadnicze znaczenie.

III. Do odrębnej grupy klasyfikują się referaty rozważające bardziej szczegółowe zagadnienia psychologiczne.

Tadeusz Witwicki („W sprawie klasyfikacji typów umysłowych") dał zarys klasyfikacji typów umysłowych na podstawie sądów aktualnych (t. j. przeżywanych w danej chwili). Z jednej strony rozróżnił prelegent 5 źródeł sądów aktualnych: poczucie oczywistości, spostrzeżenie, pamięć, inne sądy, informacje, z drugiej — postawił uczucie. Uczucie jest zasadniczym czynnikiem modyfikującym postawę sądzącego. Pod wpływem uczucia oczywiste staje się nieoczywistem, oczywistem zaś staje się nieoczywiste a upragnione, spostrzeganem — nie to co jest, lecz to, co chcemy spostrzegać, pamięć przeinacza fakty na naszą korzyść, informacja staje się więcej niż wiarygodną, gdy ją mówi ktoś kochany i t. d. Człowiek, na którego sądy ma wpływ uczucie, jest, według prelegenta, typem subjektywnym. Człowiek objektywny to ten, na którego jakość sądów uczucie nie ma wpływu. Tu dalej wyróżnił prelegent kilka podtypów, biorąc za zasadę podziału przewagę jednego ze źródeł nad innemi. Tak chciał prelegent wyjaśnić typy empiryczne (opisowe, wizualne), pamięciowe (skrystalizowane), spekulatywne (interpretacyjne), bierne, (niesamodzielne). Referat jasny, zwięzły, rzeczowy i dający dużo do myślenia.

Tadeusz Tomaszewski poruszył problem nastawień („Sens i bezsens"). Referat oparty został na badaniach nad niedorzecznością tekstów. Ocena tekstu zależy, teza prelegenta, od oczekiwania, z jakiem podchodzimy do tekstu. Z innem oczekiwaniem czytamy bajkę, rozprawę naukową, nowelę itp. Niedorzeczność polega na niezgodności tego, co znajdujemy, z oczekiwaniem. Odnosi się to, zdaniem prelegenta, tak do tekstów jak i do rysunków, sytuacyj itd. Nic więc nie jest sensowne

czy bezsensowne w sobie i dla siebie. Terminy te muszą być zrelatywizowane do oczekiwania. Prelegent, nie wiem czy świadomie, czy nie, szedł wyraźnie po linji ujęcia psychologji postaci.

Stefan Szuman („Geneza pojęcia przyczynowości na tle pytań dziecka") postawił problem zasadniczy. Należy sprowadzić genezę pojęcia przyczynowości z abstrakcyjno-spekulatywnej płaszczyzny roztrząsań filozoficznych na teren obserwacji i eksperymentów nad faktyczną genezą i ewolucją pojęcia przyczynowości. Prelegent przedstawił wyniki badań oparte na materjale kilku tysięcy pytań różnych dzieci (fragment książki o psychologji pytań dziecka). Według tych wyników dziecko pyta „czemu" w znaczeniu przyczynowem wtedy, gdy umysł jego natrafia na zjawiska niezwykłe, niezrozumiałe, niejasne. Pytania dziecka idą w kierunku zrozumienia tych zjawisk. Dążenie do odkrycia związków przedmiotu nieznanego ze znanym prowadzi do zrozumienia przyczynowości. Ponieważ dziecko wyobraża sobie związek jako realny, więc związek przyczynowy staje się realnym, istotnym, koniecznym. Dla dziecka, które już nauczyło się wyjaśniać zjawiska niezrozumiałe przez ustalanie związków przyczynowych, zjawiska dotychczas same przez się zrozumiałe zastanawiają wtórnie i na tem tle tworzy się nawyk szukania wszędzie przyczyny, tworzy się kategorja przyczynowości. W świetle tych badań, niezwykle ciekawie postawionych, okazuje się fałszywą zarówno teorja Hume'a, że pojęcie przyczynowości tworzy się na drodze częstej obserwacji stałego następstwa zjawisk, jak i teorja Kanta, według której przyczynowość jest wrodzoną kategorją rozumu.

Stefanja Łobaczewska („O pewnych czynnikach przeżycia muzycznego") postawiła sobie zadanie: zbadać, jakiego rodzaju wrażenia i wyobrażenia wchodzą w skład przeżycia estetycznego w muzyce. Czynnik słuchowy (zredukowany do samych wrażeń) jest najmniej istotny dla tego przeżycia. Dominującą natomiast rolę odgrywają przedstawienia kinestetyczne i motoryczne. Motywy i tematy są symbolami dźwiękowemi wyrażającemi właśnie struktury ruchowe. Przez nie (tematy i motywy) przenoszą się stany afektywne na słuchacza. Zrozumienie tych symbolów dźwiękowych polega w przeżyciu muzycznem na tworzeniu przedstawień kinestetycznych i motorycznych treści spostrzegawczej, sugerowanych przez dane dzieło muzyczne i na podświadomem ich konfrontowaniu z dawniejszym materjałem przeżyć muzycznych. Motyw czy temat zostaje wtedy ujęty w ramach pewnych rytmiczno-melodycznych struktur postaciowych znanych zdawna w swych formach schematycznych. Podkład emocjonalny tych struktur uświadamia się słuchaczowi jako uczuciowa dominanta utworu. Przedstawienia wzrokowe odgrywają w przeżyciu muzycznem tylko rolę pomocniczą. Chodzi tu o tworzenie subjektywnych symbolów graficznych w przestrzeni fingowanej dla form przebiegu dynamicznego, zobjektywizowanych w symbolach

dźwiękowych, o przedstawianie barwy dźwięku, związane z efektami instrumentacji, często z efektami harmonji i wreszcie o kojarzenie z przeżyciem słuchowem danego dzieła muzycznego pewnych subjektywnych obrazów wzrokowych o treści zaczerpniętej z życia codziennego. Wszystkie te przedstawienia współdziałają w przeżyciu muzycznem, a jakość tego współdziałania zależy od typu muzyki i od struktury psychicznej słuchacza. Przy niedostatecznem współgraniu danego typu muzyki z psychiką słuchacza zachodzi fakt niezrozumienia dzieła.

IV. Ostatnią grupę stanowiły referaty z zakresu psychologji wychowania.

Zbigniew Łubieński („O psychologicznych podstawach metody Montessori") referował znaną powszechnie metodę wychowania pani Montessori. Nauczać powinno się za pośrednictwem otoczenia, urządzonego w sposób najlepiej odpowiadający potrzebom dziecka i celowi wychowawcy. Zapewnienie wolności indywidualnej w rozwoju, wykorzystywanie inicjatywy i twórczości dziecka, wyrabianie w niem samokontroli — oto kilka najważniejszych przykazań wychowawcy. Krótko: wychowywać społeczeństwo złożone z wolnych i odpowiedzialnych jednostek zapomocą systematycznego wprawiania dzieci do samodzielnej twórczości.

Bronisław Biegeleisen („O znaczeniu logiki matematycznej dla badań psychologicznych nad nauczaniem początków matematyki") postawił sobie pytanie, czy na ten niekorzystny stan, że 1. przeszło 80% młodzieży odczuwa niechęć względnie brak zamiłowania do matematyki i że 2. rozwiązywanie zadań matematycznych sprawia więcej trudności od wszelkich innych rodzajów zadań, nie wpłynęła, poza innemi czynnikami, metodyka nauczania. Odpowiedź: tak. Dlaczego? Bo za mało zwrócono uwagi na rozwój pojęcia liczby u dziecka, a od tego zależy dalszy postęp w uczeniu się.

Na zakończenie niech mi wolno będzie wyrazić pod adresem przyszłości skromne życzenie: Niech filozofowie zrezygnują z „sekcji" psychologji, bo:

1. psychologja już bardzo dawno przestała być gałęzią czy gałązką filozofji,

2. psychologja ma swoje własne zjazdy,

3. szkoda wielu bardzo poważnych referatów, nad któremi trzeba przechodzić do porządku dziennego, bo nie ma czasu...

4. to zniechęca i mimowoli budzi wątpliwości co do poważnego traktowania sprawy.

A tak filozofowie będą mieli więcej czasu do pogłębienia filozofji, a psychologja na tem nic nie straci i nie będzie się wcale gniewać na filozofję.

Włodzimierz Szewczuk (Kraków).

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Pierre Janet: L'intelligence avant le langage. Paris, Flammarion, 1936. Str. 292.

W dziele „Les débuts de l'intelligence", z którego zdałem sprawę w VI tomie Kwartalnika Psychologicznego (str. 375—378), Janet analizował najniższe hierarchiczne działania (albo — jak się też wyraża — zachowania się lub akty intelektualne), jakie w rozwoju istot żyjących mają swoje miejsce pomiędzy odruchami i instynktami a działaniami wymagającemi już współudziału mowy. Tym działaniom czy aktom intelektualnym odpowiadają przedmioty intelektualne, z których Janet rozpatrywał zdaniem jego szczególnie ważne, jak np. kierunek, miejsce, droga, powrót, prawa i lewa strona, narzędzie, kształt, portret. W aktach wytwarzających wspomniane właśnie przedmioty mowa nie odgrywa (przynajmniej na pewnym poziomie rozwojowym) żadnej roli albo conajwyżej rolę drugoplanową. W dziele „L'intelligence avant le langage" przechodzi Janet do analizy aktów intelektualnych i odpowiadających im przedmiotów intelektualnych, które zajmują rozwojowo pozycje wyższe, a których odpowiednikami w sferze przedmiotów intelektualnych są koszyk jabłek, część tortu, jednostka, symbol, znak i t. p. W pierwszej chwili wydaje się może wyliczenie takich właśnie przedmiotów intelektualnych naiwne i zupełnie dowolne, przy wgłębianiu się jednak w dzieło szybko dochodzi się do przekonania, że słowa te są tylko etykietkami, może nawet szokującemi, poza któremi kryje się głęboka treść. Wszak np. pod hasłem „koszyk jabłek" Janet wnika w istotę fundamentalnego dla rozwoju inteligencji aktu zbierania, aktu już bardzo złożonego, wymagającego, ażeby istota zbierająca odróżniała poszczególne przedmioty, które zbiera (jak jabłka do koszyka), łączyła je w całość i traktowała jako całość, a potem znowu potrafiła je wyodrębnić i oddzielnie ze zbioru wydzielić. Nawet zwierzęta, którym przypisuje się najwyższą inteligencję, jak np. psy, nie wykazują aktu zbierania. Jeśli rzucić psu dziesięć piłek i dać mu koszyk, to jednak nigdy samorzutnie nie wpadnie na pomysł zbierania piłek do koszyka, jakby to uczynił człowiek.

Pod tytułem „część tortu" Janet rozpatruje akty dzielenia jakiejś całości na części, podziału jakiejś rzeczy pomiędzy pewną ilość osobników. Człowiek prymitywny, któremu nie jest obca funkcja dzielenia, umie zdobycz dzielić na części, zwierzęta natomiast rzucają się na nią

i rozdzierają ją, pożerając ile każde zdoła. Przy podziale może się zdarzyć, że niektóre części są bez wartości, zepsute, a wówczas trzeba je odrzucić. Tak np. przy czyszczeniu zboża nawet człowiek prymitywny zna sposoby odrzucania plewy. Jakże charakterystyczne jest dla Janeta, że to prymitywne zachowanie się odrzucania wydaje mu się punktem wyjścia dla aktów abstrahowania i wykluczania. Podobnie akt klasyfikowania wywodzi się według niego od aktu rangowania, układania, porządkowania rzeczy, a ten ostatni od aktu przechowywania i gromadzenia zapasów, który już spotyka się w świecie zwierzęcym.

W rozdziale o stosunkach społecznych opracował Janet m. i. psychologiczną teorję symbolu i znaku, których zadaniem jest ułatwianie stosunków społecznych. Zapomocą symbolów i znaków można u współtowarzyszy wyzwalać akcje, nie wysilając się zbytnio, nie wykonywując samemu żadnych większych ruchów, potrzebnych do efektywnego rozpoczęcia tych akcyj. Symbole ułatwiają i pomnażają reakcje społeczne. Odgrywają zatem olbrzymią rolę w ekonomji sił człowieka, jak zresztą także mowa i inteligencja. Myśl o ekonomiczności mowy i inteligencji powraca ustawicznie w dziełach Janeta. Inteligencja jest „wielkim aparatem ekonomji", dzięki niej ludzkość potrafi dokonać w świecie wielkich rzeczy przy pomocy małych sił. Przez dokonywanie tylko w myśli pewnych działań oszczędza się wiele sił fizycznych. Że dopiero mowa umożliwia w całej pełni rozwiązywanie w myśli zagadnień bez uciekania się do działań fizycznych, jest rzeczą jasną, jak niemniej słusznem jest twierdzenie Janeta, że to, co na stadjach rozwojowych, poprzedzających mowę, mozolnie mogło być przekazywane tylko na drodze dziedziczności (i to w bardzo ograniczonym zakresie), to na poziomie rozwoju mowy bez większego trudu zostaje zawsze na nowo nabyte. Janet pisze (str. 275): „Zauważono często, że ciało człowieka nie zmieniło się wcale od wieków. Jest rzeczą wątpliwą, że dziedziczność przekształca znacznie mózg człowieka i że dzieci z rodzin inteligentnych mają, rodząc się, inną konstytucję niż inne dzieci. Ale przynoszą one ze sobą dyspozycję do uczenia się i dzięki mowie i lekturze przekazuje im się to wszystko, co ludzkość nagromadziła".

W ogólnej ocenie nowego dzieła Janeta nasuwają się te same sądy, które wydałem referując „Początki inteligencji". Imponuje olbrzymia erudycja podana w zgrabnej, błyskotliwej formie, bezpretensjonalnie nawet tam, gdzie autor wysuwa najśmielsze hipotezy, które jego słowami można nazwać „un peu aventureuses". Do takich hipotez zaliczyłbym przedewszystkiem liczne hipotezy wyprowadzające genezę najwyższych aktów intelektualnych z bardzo prostych, prymitywnych działań (jak np. wspomniane powyżej akty abstrahowania i wykluczania z prymitywnej czynności potrząsania zbożem w wietrze unoszącym plewy). Trzeba jednak mieć na uwadze, że Janet popuszcza wodze swej fantazji nau-

kowej w tych tylko wypadkach, w których materjał faktyczny jest za szczupły, iżby można posługiwać się nim do ścisłych wywodów indukcyjnych. Podobnie wreszcie jak w „Początkach inteligencji" zachęca także Janet w „Inteligencji przed mową" do czynienia obserwacyj, które mogłyby się przyczynić do rozwiązania konkretnych zagadnień (np. początków zbierania przedmiotów w koszyku przez dzieci).

Należy mieć nadzieję, że sędziwy psycholog francuski, który wzbogacił naukę tylu klasycznemi już dzisiaj dziełami, doprowadzi serję monografij zainaugurowaną „Początkami inteligencji" do końca, opracowując zagadnienie inteligencji na hierarchicznie wyższym szczeblu aktów mowy.

Stefan Błachowski (Poznań).

Richard Meili: Psychologische Diagnostik. Eine Einführung für Psychologen und Erzieher. München, Ernst Reinhardt, 1937. Str. 256.

„Psychologiczna diagnostyka jest sztuką, której nie można nikogo uczyć. Uprawianie tej sztuki wymaga jednak pewnych technik i pewnych psychologicznych wiadomości, w które pragnie czytelnika wprowadzić niniejsze dzieło". Od tych słów zaczyna się książka Meili'ego i one zaznaczają krótko, lecz dobitnie treść tego ciekawego „wstępu" do diagnostyki psychologicznej.

Zgodnie ze swem założeniem omawia autor i na licznych przykładach ilustruje sposoby badania psychicznych właściwości człowieka oraz zarazem zaznajamia czytelnika z różnemi możliwościami interpretacyjnemi zdobytego materjału i z wynikami współczesnej psychologji. Z licznych rozdziałów książki szczególnie gruntownie opracowanym wydaje się rozdział traktujący o inteligencji, co nie zdziwi zresztą nikogo, kto zna wnikliwą pracę autora o formach inteligencji p. t. Recherches sur des formes d'intelligence (Archives de Psychologie, t. 22, 1930). Inteligencję w życiu codziennem ocenia się bardzo często przy najrozmaitszych okazjach. Nauczyciele, właściciele przedsiębiorstw, szefowie personalni mają duże zaufanie do swych ocen a ze sceptycyzmem odnoszą się do naukowych badań inteligencji dokonanych przy pomocy testów. Na licznych przykładach zaczerpniętych z literatury i własnych badań wykazuje Meili bezpodstawność zaufania do takich ogólnikowych ocen inteligencji a zarazem przez to toruje drogę do zrozumienia postulatu, że badania inteligencji są konieczne. Coprawda już na samem wstępie powstaje trudność, zdawałoby się niezwyciężona, wynikająca mianowicie z niezgodności w określaniu inteligencji we współczesnej psychologji; trudność tę jednak autor obchodzi, dowodząc, że inteligencję, pojętą jako zdolność

rozwiązywania zadań w pewnym zakresie, można mierzyć, nie definjując jej psychologicznie. Z pośród metod badania inteligencji Meili rozpatruje bliżej (tytułem przykładu) skalę metryczną Bineta-Simona, serję testów ułożoną (z różnych stosowanych w Ameryce testów, jak np. deska Pintnera, labirynt Porteusa i t. p.) przez Grace Arthur, serję testów Bobertaga i Hylli oraz wreszcie „analityczny test inteligencji" samego autora, będący również serją różnych testów (obrazkowych, rysunkowych, słownych). Za szczególnie wartościową w rozdziale o inteligencji należy uważać analizę czynników wyznaczających inteligencję, jak np. „wrażliwość intelektualna", reagująca silnie na błędy w rozumowaniu, na nieodróżnianie odcieni znaczeniowych — albo „kompleksyjność" (Komplexität), pojętą jako zdolność rozwiązywania zadań o różnych stopniach złożoności.

Wśród innych właściwości psychicznych (zdolność wyrażania się w mowie, zdolności rysunkowe, pamięć, uwaga, wyobraźnia przestrzenna, motoryka) dokładniej omówiony został charakter. Coraz bardziej w psychologji podkreśla się ważność badań charakterologicznych, ale z pogłębiającem się uświadomieniem potrzeby tych badań nie idzie w parze razwój metod badania i analizy psychologicznej, jakkolwiek ostatnie lata wykazują szczególny pęd do dociekań charakterologicznych. Punkt ciężkości jednak spoczywa głównie na typologji charakterologicznej, niestety operującej zbyt często mętnem pojęciem typu. Meili, przytaczając liczne typologje (Kretschmer, Kroh, Pfahler, Jaensch), przestrzega przed zbyt pohopnem zaliczaniem ludzi do pewnych typów na podstawie jednej cechy: pedantycznego nauczyciela chętnie nazywa się „typowym" belfrem, człowieka zamkniętego w sobie introwertykiem albo nawet schizotymikiem. Takie postępowanie może być uprawnione tylko w tym jednym wypadku, jeśli „cecha taka jest rzeczywiście charakterystyczna dla typu, t. j. dla pewnego zespołu właściwości" (str. 77), czego się jednak najczęściej nie wykazuje. Z metod badania charakterologicznego szczególną sympatją autora cieszą się metody grafologiczne i test Rorschacha.

Dalsze rozdziały (III i IV) poświęcone są technice badania i oceniania oraz analizie i kontroli testów. W rozdziałach tych zawarł autor wszystkie najważniejsze sposoby pracy współczesnego psychologa eksperymentalnego, opierając się nietylko na literaturze, lecz także na bogatem doświadczeniu własnem. O ile rozdziały te z natury rzeczy nie mogą dostarczyć wiele nowego materjału i muszą (przynajmniej w części) powtarzać wiadomości już utarte, o tyle rozdział V zatytułowany „Wpływ niektórych ogólnych czynników na wyniki testów" przynosi wiele ciekawego materjału w związku z tak ważnemi zagadnieniami jak poziom rozwoju a stopień uzdolnienia, wpływ wieku na wyniki badań testowych, sprawność psychiczna a wpływy środowiska i t. p.

Dla psychologa szkolnego interesujący jest zwięzły rozdział VI zatytułowany „Psychologiczna diagnostyka w szkole".

Wreszcie w obszernym dodatku autor umieścił przykłady badań przeprowadzonych przy pomocy różnych testów (m. i. także „analitycznym testem inteligencji" autora) i przegląd metod statystycznych najczęściej stosowanych w psychologji.

Szukając najogólniejszego określenia charakteru książki, można ją oznaczyć jako podręcznik łączący w sobie najważniejsze dane psychologji ogólnej i wychowawczej z techniką i metodologją badań eksperymentalnych. Jest to „psychologja w ćwiczeniach" z podkreśleniem momentu diagnostycznego, napisana przejrzyście i jasno, której można wróżyć duże powodzenie w plejadzie mniej lub więcej do niej podobnych „przewodników" po psychologji.

Stefan Błachowski (Poznań).

Walter Blumenfeld: Jugend als Konfliktsituation (Jugendpsychologie mit Berücksichtigung des jüdischen Kindes). Berlin, Philo Verlag, 1936. Str. 122.

Podając zwięzły i krytyczny przegląd dotychczasowych teoryj dojrzewania, Blumenfeld odrzuca je wszystkie, występuje zato z własną hipotezą roboczą, patrzy mianowicie na dojrzewanie jako na „sytuację konfliktu", i to konfliktu między konstytucjonalnemi skłonnościami dojrzewającego osobnika a normami społecznemi. Nie jest to idea całkiem nowa. Już bowiem dawniejsi badacze wcale nie lekceważyli konfliktów w życiu młodzieży, ostatnio zaś zwrócili na nie baczniejszą uwagę K. Lewin oraz amerykańscy psychologowie Schwab i Veeder. Nowością w badaniach Blumenfelda jest nie samo wykrywanie konfliktów, ale wykrywanie względnej jednolitości osobnika pojętego jako indywiduum biopsychiczne i jego przeżyć w związku z bardzo różnorodnemi normami społecznemi w różnych grupach społecznych. To zaś oznacza, że książka Blumenfelda nie należy ściśle do modnej ostatnio literatury psychologicznej przesuwającej badania nad młodzieżą w kierunku socjologicznym, tem bowiem się wyróżnia, że usiłuje uchwycić cechy istniejące niezależnie od miejsca i czasu na tle różnorodnych warunków społecznych. W konsekwencji spożytkowuje autor wyniki literatury etnograficznej. O ile jednak materjał porównawczy zebrany wśród ludów prymitywnych oddaje autorowi wielkie usługi przy rozpatrywaniu konfliktu seksualnoerotycznego, to jednak zawodzi wskutek swego ubóstwa w odniesieniu do zjawisk aktualnych jedynie w naszej cywilizacji, jak np. konflikt między generacjami. Nie wszystko w życiu młodzieży jest konfliktem, to też jedynie w ten sposób udaje się autorowi ogarnąć całokształt dojrzewania, że

bierze pod uwagę również próby przezwyciężania konfliktu, jak opanowanie popędu seksualnego, zrzeszenia (ograniczone niestety do ruchu młodzieży), introwersję, podporządkowanie się normom społecznym, szukanie partnera w życiu przyjacielskiem i erotycznem. To powiązanie konfliktów z faktami pozakonfliktowemi stanowi najbardziej interesujący wynik autora. W dodatkowym rozdziale poświęconym dziecku żydowskiemu krytykuje autor wyniki dotychczasowe.

Książka jest napisana jasno, zwięźle i krytycznie. Stanowisko krytyczne jest wprawdzie szczególną zaletą autora, ale nie jest konsekwentnie podtrzymane. I tak przyjmuje autor, że onania jako coś wyłącznie zastępczego zanika z chwilą nastąpienia normalnego stosunku seksualnego, a dalej krytykuje przypisywanie dziecku żydowskiemu pewnych cech, opierając się na tem, że są one sprzeczne, gdy tymczasem tego rodzaju cechy, jak np. zdolność do przystosowania się do różnych warunków, a uporczywe trwanie przy tradycji nie muszą się wykluczać. Autor uwzględnia obok wymienionych także konflikty światopoglądowe oraz związane z wyborem zawodu, a na okres adolescencji patrzy jako na odprężenie, pomijając znane już konflikty występujące na progu dojrzałości.

Gdy się zważy bardzo młody wiek psychologji młodzieży i niezwykle szybki jej rozwój, to podziwiać trzeba, że klasyczne dzieła syntetyczne z tej dziedziny (Hall, Spranger, Hoffmann, Bühler, Tumlirz), jakkolwiek często krytykowane, jednak nie są przestarzałe. Książka Blumenfelda nie ustępuje im pod względem swej wartości, wzbogaca dorobek naukowy i zapowiada nowy kierunek badań nad młodzieżą.

Marjan Wachowski (Poznań).

Mieczysław Kreutz: Technika metody introspekcyjnej. Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. T. I, nr. 1. Lwów 1935. Str. 45. Skład główny w księgarni Gubrynowicza we Lwowie.

Zagadnienie: czy introspekcja (bo o t. zw. metodzie introspekcyjnej przy przyjętem w metodologji znaczeniu terminu „metoda“ zasadniczo mówić nie można) spełnia postulaty naukowej obserwacji, oraz wiążące się z nim: czy wolno posługiwać się introspekcją w badaniach psychologicznych — należy do problemów, nad któremi w nowszej literaturze psychologicznej (i nie tylko fachowo psychologicznej) szeroko się dyskutuje. Dla introspekcji wynik tej dyskusji okazał się niezwykle smutny. Można powiedzieć, że dzisiaj introspekcja posiada zdecydowanych przeciwników, lecz nie posiada zdecydowanych zwolenników. Albowiem i ci psychologowie, którzy bronią stosowania introspekcji, bronią jej jako

malum necessarium, będąc w pełni świadomi jej rozlicznych ułomności metodologicznych.

Prof. Kreutz nie wchodzi w dyskusję argumentów faktycznych i teoretycznych za lub przeciw introspekcji. Sądzi on, że introspekcja nie posiada „jakichś zasadniczych braków i wad". Brak jedynie określonej techniki, t. zn. jasno sformułowanych reguł zbierania i opracowywania wypowiedzi introspekcyjnych. Stworzenie takiej techniki, umożliwiającej osiągnięcie zapomocą introspekcji eksperymentalnej (bo o niej tylko będzie mowa) pewnych i nie kwestjonowanych rezultatów, jest najlepszą obroną introspekcji.

Dotychczas postępowano mniej więcej tak: notowano zeznania introspekcyjne i posługiwano się niemi w opisie lub wyjaśnianiu badanych zjawisk. Otóż jasną jest rzeczą, że — wobec różnorodności i nieuchwytności zeznań spontanicznych oraz niemożności opracowania ich ilościowo — na tej drodze nie można dojść do ścisłego i wolnego od wątpliwości opisu lub wyjaśnienia zjawisk psychicznych.

Lecz zeznania spontaniczne nie są jedynym możliwym sposobem zbierania informacyj o przeżyciach introspekcyjnie danych, istnieją nadto inne, poprawniejsze, nieobciążone wadami zeznań spontanicznych. Właściwą drogę wskazał już Wreschner. Według Wreschnera naukowe opracowanie zeznań świadków jest tylko wtedy możliwe, jeżeli zeznania są odpowiedziami na pytania: 1. przygotowane z góry przez eksperymentatora; 2. powtarzające się w każdym eksperymencie. Pomysł Wreschnera uważa prof. Kreutz za „jedyne poprawne rozwiązanie, które należałoby zastosować i przy zbieraniu zeznań introspekcyjnych". Albowiem dzięki uzyskaniu odpowiedzi na to samo pytanie od wszystkich osób badanych znikną różnorodność i luki zeznań spontanicznych, dzięki jasności sformułowania pytania — znikną niejasności i nieuchwytności zeznań. Materjał zebrany zapomocą pytań daje się wreszcie opracować ilościowo.

Zastosowanie pytań w introspekcji eksperymentalnej wymaga przeprowadzenia w każdym wypadku eksperymentów wstępnych. Eksperymenty wstępne mają na celu zebranie zeznań spontanicznych o badanem zjawisku. W ten sposób zyskuje eksperymentator podstawę do przypuszczeń o własnościach danego zjawiska i może tem samem formułować pytania, któremi posługiwać się będzie w eksperymentach właściwych.

Przygotowanie pytań jest może najważniejszą i jednocześnie najtrudniejszą częścią badań. Należy zdać sobie sprawę, iż istniejąca terminologja psychologiczna nie jest adekwatnie przystosowana do przeżyć rzeczywistych, introspekcyjnie danych. To też badacz napotyka na znaczne trudności w wyodrębnianiu pewnych „elementów" — o których informują zeznania spontaniczne eksperymentów wstępnych — oraz w ustalaniu relacyj między „elementami" przy tworzeniu z nich klas.

Powtóre z wielu względów należy zrzec się wyczerpywania zapomocą pytań wszystkich szczegółów badanego zjawiska i stąd konieczność selekcji i wyboru — z pośród wielu nasuwających się — określonej grupy pytań.

Po eksperymentach wstępnych przystępujemy do eksperymentów właściwych. Polegają one na tem, iż osoba badana składa najpierw zeznania spontaniczne i dopiero po ich złożeniu odpowiada na przygotowane pytania. Ta kolejność jest wskazana z dwóch względów: 1. przeżycie może posiadać odmienny przebieg i własności od hipotetycznie założonych; 2. pytania krępują swobodę wypowiadania się i mogą wpływać modyfikująco na zeznania osoby badanej. Po zebraniu jasnych i wyczerpujących informacyj o określonych szczegółach jakiegoś zjawiska przystępujemy do opracowania materjału, o czem wyczerpująco w rozprawie.

Proponowana technika introspekcji eksperymentalnej posiada tak zalety, jak i wady. Do pierwszych zaliczymy: 1. możliwość naukowego opracowania nieuchwytnego materjału; 2. możliwość kontroli uzyskanych rezultatów; 3. zapewnienie eksperymentatorowi celowego kierowania badaniami; 4. ułatwienie składania zeznań introspekcyjnych, co zaoszczędza osobie badanej w trakcie trwania eksperymentu wysiłku zapamiętania dostrzeżonych szczegółów przeżycia, zasadniczo zniekształcającego samo przeżycie; 5. stosowalność introspekcji eksperymentalnej w badaniach nad dziećmi, ludźmi niewykształconymi i t. p. Lista wad: 1. niebezpieczeństwo sugestji; 2. niebezpieczeństwo niedostosowania pytań; 3. brak (który zawsze może się zdarzyć) odpowiedzi.

Ocena projektowanej techniki introspekcji eksperymentalnej należy do przyszłości. Przyszłość bowiem okaże, czy uzyskane na tej drodze rezultaty będą trwałym dorobkiem psychologji. Podkreślić jednak należy, iż nawet w przypadku uzyskania „pozytywnych, nieulegających wątpliwościom wyników“, będzie trzeba zrelatywizować je do pewnego języka (osoby badanej lub eksperymentatora): jest bowiem rzeczą niemożliwą „uniknąć przy opisie przeżyć wpływu teoryj zasugerowanych już poprostu językiem szkoły psychologicznej, w którym zdobywa badacz elementarną orjentację terminologiczną“ (A. Wiegner, O istocie zjawisk psychicznych p. 23). Niebezpieczeństwo ulegania sugestji terminologicznej występuje szczególnie jawnie w wyodrębnianiu „elementów“ przeżycia. Eksperymentator nie posiada innych sposobów wyodrębniania, aniżeli doświadczanie samego siebie (introspekcja nieeksperymentalna), postulując, że dany „element“ — chociaż nie jest wprawdzie dany każdemu — jednak dostępny jest w doświadczaniu samego siebie każdego. Powtóre należy uwzględnić inną jeszcze relatywizację. Zadawanie pytań zmienia układ warunków wewnętrznych badanego zjawiska, niemniej istotny dla opisu i wyjaśniania, aniżeli układ warunków zewnętrz-

nych. Chcąc przeto podać poprawny opis lub wyjaśnienie należy w każdym wypadku podać: ze względu na taki a taki zbiór pytań. Pytania symbolizują bowiem niedostępny badaczowi układ warunków wewnetrznych (określone stany systemu nerwowego), zmienny zależnie od wyboru pytań. Jeżeli pominiemy omawianą relatywizację, to okazaćby się mogło — jak to wykazano na przykładzie instrukcyj — iż przy takim a takim układzie pytań opis lub wyjaśnienie są prawdziwe, przy innym — fałszywe.

Język rozprawki — prosty, rozumowania — jasne, tok rozważań — przejrzysty.

Zbigniew Jordan (Poznań).

PRZEGLĄD CZASOPISM

ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE XXV (1936) 99

A. Rey: Les conduites conditionnées du cobaye (Zachowanie się uwarunkowane świnki morskiej). Str. 217—312. Doświadczenia, opisane szczegółowo i bardzo skrupulatnie przeprowadzone, robiono na 20 świnkach morskich w kabinie prostokątnej, podzielonej na 3 części zapomocą przegródek, i w kabinie sześciokątnej, zawierającej 6 celek, również oddzielonych przegrodami. Bodźcem naturalnym był prąd elektryczny, bodźcem uwarunkowanym głos dzwonka. Chodziło o wyuczenie zwierzątek, by na głos dzwonka uciekały z pierwszej przegrody do trzeciej, (wzgl. dalej w kabinie sześciokątnej), nie zatrzymując się w drugiej celce, w której doznawały również bodźca przykrego. W tworzeniu zachowania się uwarunkowanego wyodrębnia autor 5 faz w kabinie prostokątnej, 3 fazy w kabinie sześciokątnej. Według autora, jego doświadczenia zaprzeczają hipotezie asocjacyjno-refleksologicznej. Zachowanie się, wytworzone na płaszczyźnie odruchowej, nie może być przeniesione na płaszczyznę uwarunkowaną. Przeciwnie, jesteśmy świadkami postępującego konstruowania się pewnego, częściowo nowego zachowania się, dokonującego się na płaszczyźnie uwarunkowanej, które to zachowanie się w końcu staje się podobne do zachowania się, wytworzonego na płaszczyźnie odruchowej.

Trasę, przebieganą przez zwierzęta w trakcie ucieczki przed bodźcem, uważa autor za rezultat działania środowiska na system nerwowy. Uczenie świnek w kabinach wolnych od przeszkód dało inne rezultaty. Uczenie 2 świnek ślepych nie wymagało dłuższego czasu niż uczenie świnek zdrowych, lecz nabrało nowych cech. U świnek ślepych wytwarza się schemat dotykowo-kinestetyczny, który wymaga znacznie większego nakładu aktywności ruchowej. Jeśli chodzi o problem zanikania zachowania się uwarunkowanego, to autor twierdzi, że nie jest ono spowodowane przez prawo osłabiania postępującego, wpływającego na całość zachowania. Zanik zachowania się uwarunkowanego jest wynikiem dostosowania się obustronnego aktywności zwierzęcia i środowiska.

Otrzymywano zmiany w zachowaniu się uwarunkowanem modyfikując stan pobudliwości przez zastrzykiwanie świnkom wodnika chloralu (środek osłabiający pobudliwość) i soli strychniny (środek wzmacniający pobudliwość). Poza środkami chemicznemi wpływano na pobudliwość

zwierząt zapomocą głodzenia. Jeden z rozdziałów jest poświęcony zagadnieniu konfliktu między bodźcem uwarunkowanym a pragnieniem jedzenia i między bodźcem uwarunkowanym a popędem seksualnym. Autor porusza jeszcze zagadnienia konserwacji zachowania się uwarunkowanego, zamiany bodźca uwarunkowanego słuchowego na wzrokowy, roli stałej, o określonej długości przerwy, która w pewnych wypadkach odgrywała rolę bodźca uwarunkowanego, zahamowania, płynącego z przyczyn zewnętrznych i innych.

G. Berguer: La puissance du nom. Ses origines psychologiques (Potęga imienia. Jej podstawy psychologiczne). Str. 313—322. Jest to referat, wygłoszony na VI Międzynarodowym Kongresie Historji Religji w Brukseli. Powołując się na starożytne legendy egipskie, greckie, na religje pogańskie i na chrystjanizm autor wykazuje, że człowiek dawniej i dziś powoływał i powołuje się na imię jakiejś potęgi boskiej, przywiązując do tego wielką wagę. Znać to imię, to znaczy posiadać moc wpływania na tę potęgę. Magiczna potęga imienia jest dla nas pozostałością z epoki prymitywnej naszej rasy. Wytłumaczenie tego zjawiska znajduje autor w psychologji dziecka. Potęga imienia korzeniami swemi tkwi w doświadczeniach, jakie towarzyszą dziecku w jego pierwszych usiłowaniach posługiwania się mową. Potęga imienia tworzyłaby nawet jedną z faz rozwoju psychicznego dziecka.

Izabella Budzińska (Poznań).

ARCHIVIO ITALIANO DI PSICOLOGIA XIII (1935) 3—4

A. Costa: Influsso di sensazioni cinestetiche su concomitanti percezioni visive (Wpływ wrażeń kinestetycznych na równoczesne spostrzeżenia wzrokowe). Str. 135—173. Po obszernym wstępie historycznym, dotyczącym rozwoju teorji wrażeń t. zw. intersensytywnych, opisuje A. Costa eksperymenty, polegające na kimograficznem regestrowaniu zmian, dostrzeganych przez osoby badane, w ocenie bodźców wzrokowych, przy równoczesnem wykonywaniu pewnych ruchów prawą ręką, a innych ruchów lewą ręką. Wyniki ocenione są ilościowo i jakościowo i zebrane w tabelę. Wykazują one wpływ wrażeń kinestetycznych na postrzeżenia. Pozatem autorka stwierdza wielki wpływ aktów uwagi, skierowanej na dziedzinę wrażeniowo-postrzeżeniową. Ten czynnik psychologiczny ma większą wagę w rozpatrywanem zagadnieniu, aniżeli czynnik fizjologiczny.

G. M. Hirsch: Nuove ricerche sui cosiddetti „Tempi di ripresa" (Nowe poszukiwania nad t. zw. „czasami powtórnego napięcia"). Str. 174—193 + tabele. Hirsch analizuje akt reakcji na bodziec,

wyróżniając w nim trzy fazy: 1. oczekiwania, 2. właściwej reakcji, 3. powtórnego napięcia. To cykliczne ujmowanie przeciwstawia ujęciu izolacyjnemu, często spotykanemu u różnych autorów. Czas powtórnego napięcia jest, zdaniem autora, przejściem od przystosowania się do pewnego aktu, a przystosowaniem się do następnego, w przewidywaniu nowego zadania. Hirsch przeprowadził badania w czterech grupach po 10 osób. Używał jako bodźca dźwięku dzwonka elektrycznego. Reakcja zapomocą nacisku na klucz telegraficzny notowana była zapomocą kimografu (z sygnalizacyjnym aparatem Deprez'a). Ta prosta reakcja była zadaniem 1-szej grupy eksperymentów. Każda następna grupa miała zadania coraz bardziej skomplikowane. Okazało się, że czas powtórnego napięcia był tem dłuższy im bardziej złożone były momenty motoryczne aktów reakcji. Wyniki uporządkował Hirsch w 19-tu tabelach z wyliczeniem czasów średnich oraz na osobnych tabelach przedłożył współczynniki korelacji.

D. Vampa: Tempi parziali e tempi totali di lavoro (Ułamkowe i całościowe czasy pracy). Str. 200—230. Posługując się popularnym testem „tapping'u" zbadał Vampa grupę kilkunastu osób, celem wykrycia stosunku między trwaniem i energją poszczególnych ruchów a szybkością wykonanej pracy w danym akcie czynności. Z krzywych notowanych na kimografie wysnuł autor wnioski, poparte ścisłemi obliczeniami: 1. istnieje zasada kompensacji między poszczególnemi ruchami w akcie pracy, 2. czasy całości pracy mają większe prawdopodobieństwo zaznaczenia trwałości typowej niż czasy ułamkowe, 3. sposób pracy zmienia się w miarę ciągłości i lepszego przystosowania się do sytuacji, w jakiej pracuje się, 4. nie można zastosować wartości stałej do ułamków czasu pracy.

XIV (1936) 1

W przedmowie do „Czytelników" zwraca uwagę dyrekcja wydawnictwa na zmianę tytułu czasopisma z rozpoczęciem XIV rocznika. Dodatek „generale e del lavoro" (psychologja ogólna i psychologja pracy) wypływa z przekonania, że praca jest wynikiem pełnej osobowości człowieka i że żyjemy w epoce, w której praca święci swój tryumf. Odpowiada to rozwojowi psychol. eksperymentalnej; dzięki gruntownym fundamentom naukowym, położonym przez W. Wundta, dzisiaj osiągnęła ona wyniki pozwalające na syntetyczne ujęcie wszystkich dziedzin tej wiedzy.

A. Venturi: Il problema sociale dei lavoratori minorati (Zagadnienie społeczne pracowników upośledzonych). Str. 3—15. A. V. ma na myśli pracowników o zmniejszonej zdatności do pracy wskutek braków fizycznych lub psychicznych, wrodzonych lub nabytych.

Wskazuje na ważną rolę psychotechnicznych badań przy eliminowaniu osobników, którzy powinni mieć zapewnioną opiekę społeczną jako kompletni inwalidzi, oraz przy wyborze odpowiedniej pracy dla tych, którzy mimo pewnego upośledzenia mogą ją jeszcze wykonywać.

A. Sacerdote: L'opera del clinico per l'avviamento al lavoro dei minorati non ricoverabili (Działalność Kliniki w poradnictwie zawodowem dla upośledzonych a niezaopatrzonych). Str. 16—31. A. S. klasyfikuje przyczyny upośledzeń. Daje przykłady z praktyki klinicznej, przekonywujące o skuteczności poradnictwa psychotechnicznego, opartego na badaniach klinicznych. A. S. wskazuje na trudne sytuacje dla klinicysty wobec pracowników z chorobami na tle tuberkulicznem, neurastenicznem, z urazami psychicznemi i t. p. Stwierdza, że mimo te trudne, nieraz tragiczne sytuacje instytutowi „Centro di Studi del lavoro" w większości wypadków udaje się skierowywać rozbitków życiowych na właściwe tory pracy.

A. Gatti: L'avviamento al lavoro dei minorati non ricoverabili (Skierowanie do pracy upośledzonych, niezaopatrzonych). Str. 32—49. Zagadnienie socjologiczne, wyłaniające się z metod, stosowanych w psychotechnice i poradnictwie zawodowem, jest przedmiotem rozważań autora w 1-szej części rozprawy.

Zdaniem jego, państwo ma moralny obowiązek wynaleźć zatrudnienie tym członkom społeczeństwa, których przy selekcji odrzucono od rynku pracy jako mniej zdatnych. W dalszym ciągu rozprawy daje A. G. przegląd bibljografji przedmiotu i opisuje metody pracy instytutu wyżej wzmiankowanego, starającego się wyszukać zawód „zastępczy" dla upośledzonych.

A. Gatti: La rieducazione professionale dei minorati negli Stati Uniti (Przeszkolenie zawodowe upośledzonych w Stanach Zjednoczonych). Str. 50—54. Przebieg przeszkolenia obejmuje: sposób zgłoszenia upośledzonych przez urzędy opieki społecznej do państwowej służby przeszkolenia, badania wstępne, wywiad, określenie zawodu, do jakiego badany nadaje się, plan przeszkolenia, zgrupowanie zbadanych na właściwym kursie, wreszcie nadzór nad ich pracą i skierowanie do zawodu. Wyniki praktyczne tej metody są olbrzymie, jednak oświetlenie naukowe zagadnienia jest niedostateczne.

H. Brugger: Contributo alla psicologia degli infortuni automobilistici (Przyczynek do psychologji automobilistów, którzy ulegli nieszczęśliwym wypadkom). Str. 55—57. H. B. zdaje sprawę z ankiety, którą zainteresował kilkunastu kierowców automobilów. W pytaniach położył nacisk na przyczyny roztargnień, na stany zmęczenia i związek tych stanów z wypadkami, wreszcie na t. zw. „zgranie się z maszyną". Z otrzymanych odpowiedzi wyprowadził wnioski o częstotliwości wahań uwagi, o ważności nawyków ruchowych, o psychice wyczuwania niebezpieczeństw, o wpływie obcości terenu na wypadki.

H. B. uważa moment psychologiczny jako decydujący w unikaniu katastrof i dlatego sądzi, że prócz technicznych zagadnień, w automobiliźmie i psychologja ma coś do powiedzenia.

Zofja Korczyńska (Warszawa).

HIGJENA PSYCHICZNA II (1936) 1—3

S. Borowiecki: Dziedziczność w chorobach umysłowych i jej zwalczanie. Str. 1—20. Krytyczna analiza dotychczasowych badań zarówno genealogicznych jak statystycznych nad dziedzicznością chorób umysłowych w związku z współczesnemi prądami eugenicznemi. Jakkolwiek autor stoi zasadniczo na stanowisku, że państwo powinno wprowadzić przymus sterylizacji osobników dziedzicznie obarczonych, zwłaszcza dziedzicznie niedorozwiniętych umysłowo, to jednak uważa, że próby zwalczania chorób umysłowych przez zabiegi sterylizacyjne powinny być w stosunkach polskich poprzedzone przez rozległe krytyczne badania. Zanim bowiem wprowadzi się ustawy zwalczające dyspozycje do chorób umysłowych, powinno się rozporządzać własnym, krytycznie opracowanym materjałem statystycznym, którego dotychczas u nas zupełnie brak.

K. Mikulski: W sprawie badań nad leworęcznością utajoną. Str. 21—38. Na podstawie kwestjonarjusza, zawierającego 24 punkty i opartego na próbach opracowanych głównie przez Adlera i jego uczniów, zbadał autor 100 uczniów Gimnazjum im. M. Reya w Warszawie ze względu na występowanie u nich jawnej, a zwłaszcza utajonej leworęczności. Próby polegały np. na podnoszeniu ręki do góry, wskazaniu palcem oka, trzymaniu książki, przekładaniu stron, tasowaniu kart. Na materjale własnym stwierdził autor 2—4 procent przypadków jawnej leworęczności, 21—23 procent mniej lub więcej utajonej leworęczności i 75 procent praworęczności.

W końcu pracy usiłuje autor określić typ psychologiczny leworęczności utajonej, wymieniając następujące jego cechy: schizoidność, hiperestezję („wyraźne zahamowanie ogólne, nieśmiałość, wstydliwość, skłonność do marzeń, brak odwagi życiowej i pewności siebie z dużemi tendencjami kompensacyjnemi, czy to w dziedzinie fantazji, czy też w życiu realnem"), braki w wypowiadaniu się, wreszcie niedokładności motoryczne. Jeśli chodzi o typ fizyczny, to osoby o utajonej leworęczności należą zazwyczaj do typu leptosomicznego i leptosomiczno-mieszanego.

H. Żółtowski: Obezpłodnienie w świetle nauk społecznych. Str. 39—58. Praca omawia odnośne ustawodawstwo w niektórych państwach Ameryki i Europy.

J. Kirschner: Uwagi o projekcie ustawy eugenicznej. Str. 59—74. Autor stoi zasadniczo na stanowisku przymusu sterylizacji, jednak ze względów praktycznych zaleca wydanie na razie ustawy, dopuszczającej dobrowolne obezpłodnienie.

M. Grzywo-Dąbrowska: Samobójstwo wspólne oraz zabójstwo z samobójstwem złączone. Str. 75—98. Tematem pracy jest zagadnienie samobójstwa dwu lub więcej osób popełnionego na podstawie wzajemnego porozumienia i zagadnienie zabójstwa dokonanego bez, a nieraz wbrew woli ofiary, i w następstwie tego samobójstwo sprawcy zabójstwa. Wśród samobójstw wspólnych autorka rozróżnia samobójstwo a) zakochanych, b) małżonków, c) rodzeństwa, d) rodziców i dzieci, e) osób ze sobą zaprzyjaźnionych. Do wspólnych samobójstw zalicza autorka także wypadki, które zostały popełnione w różnych czasach, jednakowoż wykazują logiczną ze sobą łączność.

Wypadki samobójstwa dokonanego po uprzedniem zabójstwie bez, a nieraz wbrew woli ofiary sprowadza autorka do następujących trzech typów: samobójca zabija a) osoby sobie najbliższe (żonę, dzieci), b) osobę ukochaną, c) osoby, do których czuje nienawiść (zwierzchnika, przeciwnika politycznego, rywala, nauczyciela i t. d.).

Omawiając tło psychiczne tych różnych typów samobójców, autorka stwierdza, że samobójcy są często psychicznie normalni, a do samobójstwa (i zabójstwa) zmuszają ich ciężkie zewnętrzne warunki. Psychikę samobójców można zdaniem autorki zrozumieć, stając na stanowisku psychologji A. Dellmasa, przyjmującego pięć zasadniczych właściwości psychicznych (aktywność, wrażliwość, towarzyskość, dobroć, zachłanność), które zależnie od stopnia nasilenia i od sytuacji zewnętrznej prowadzą do różnych form samobójstwa.

Z. Hryniewiecka: Stan opieki nad dzieckiem w Czechosłowacji. Str. 99—106. Temat pracy charakteryzuje dostatecznie tytuł.

L. Bambauer: Współczesny stan opieki nad alkoholikami w Szwajcarji. Str. 107—126. Mowa w pracy o sposobach walki z alkoholizmem i opieki (społecznej i ustawowej) nad alkoholikami.

W. Jakobson: Kilka uwag o poradniach wychowawczych. Str. 127—132. Krótki szkic genezy poradni wychowawczych, ich zadań (zapobieganie przestępczości i nerwicom), podstaw naukowych (adleryzm, freudyzm, psychopatologja kliniczna) i metod ich pracy.

W. Winiarz i J. Wielawski: Tendencje wychowawcze na Wschodzie, a przystosowanie do życia w społeczeń-

stwie. Str. 133—140. Na autopsji oparty zwięzły opis stosunków społecznych (zwłaszcza rodzinnych) oraz sposobów wychowania, utrudniających przystosowanie do nowych warunków i wywołujących bierność charakteru.

J. Nelken: Psychjatrja w wielkiem mieście. Str. 141—144. Rozważania na temat wymieniony w tytule z racji artykułu J. Lèpine'a w „Progrès Medical", 1936, Nr. 23.

Stefan Błachowski (Poznań).

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE XXXIII (1936) 1—6

N. Trubetzkoy: Essai d'une théorie des oppositions phonologiques (Szkic teorji przeciwstawień fonologicznych). Str. 5—18. Jest to artykuł z dziedziny fonologji, który ma na celu zainteresowanie psychologów i filozofów zagadnieniami fonologicznemi i zachęcenie ich do współpracy w tej dziedzinie, gdyż dotychczasowa ich współpraca okazała się bardzo korzystną dla wyjaśnienia podstaw fonologji.

A. Sauvageot: La notion de temps et son expression dans le langage (Pojęcie czasu i jego wyrażanie w mowie). Str. 19—27. Opierając się na badaniach językowych autor stwierdza, że języki romańskie, a także choć w mniejszym stopniu jęz. germańskie, w przeciwstawieniu do słowiańskich, fińsko-ugryjskich i nie-indoeuropejskich wykazują większą ilość form czasowych, bardziej zróżnicowane pojęcie czasu. Analizując ten fakt dochodzi do przypuszczenia, że pojęcie abstrakcyjne czasu nie jest rozwinięte jednakowo u wszystkich ludzi, a jest naprawdę rozwinięte tylko u tych ludów, u których język posiada gramatyczne rozróżnienie czasów w odmianie czasownika.

R. Cousinet: Le monologue enfantin (Monolog dziecięcy). Str. 28—39. Autor obserwował chłopczyka w wieku 4 lat i 9 miesięcy i podaje w jakich warunkach powstawał u tego chłopczyka monolog i jakie formy przybierał. Na podstawie tych obserwacyj doszedł do wniosku, że monolog powstaje przez wywoływanie aktywności, która albo była skrępowana, albo przerwana, albo doznała przeszkody, czyli że monolog jest kompensacją aktywności, która nie mogla dostatecznie wyładować się.

K. B. Bridges: Le développement des émotions chez le jeune enfant (Rozwój uczuć u małego dziecka). Str. 40—87. W pierwszej, ogólnej części pracy autorka zajmuje się rozważaniami teoretycznemi, dla których ilustracją jest druga część pracy, przedstawiająca wyniki obserwacyj nad życiem uczuciowem 62 dzieci w wieku

od 3-ch miesięcy do 2 lat w jednym z zakładów amerykańskich. Autorka w myśl swej teorji, którą nazywa genetyczną, stwierdza istnienie jednego pierwotnego uczucia, niezróżnicowanego, właściwego dziecku od chwili urodzenia podniecenia uczuciowego (agitation), które później różnicuje się, łącząc się stopniowo z pewnemi stanami i reakcjami, pochodzącemi z życia otaczającego. Dwoma najwcześniejszemi uczuciami, rozwijającemi się z pierwotnego stanu uczuciowego są: ból (souffrance) i zachwyt (ravissement), różniące się reakcjami ustrojowemi, widocznem zachowaniem i sytuacjami je powodującemi, a z których później rozwija się cały szereg uczuć pochodnych (dérivés). Autorka omawia dokładnie wymienione uczucia. W drugiej części pracy przedstawia życie uczuciowe obserwowanej grupy dzieci z punktu widzenia rozwoju w czasie i struktury poszczególnych uczuć.

O. Selz: Les problèmes génétiques de la totalité et le problème phénoménologique de la construction des touts et des formes (Problemy genetyczne całości i problem fenomenologiczny konstrukcji układów i kształtów). Str. 88—113. Są to rozważania teoretyczne nad 3-ma fundamentalnemi, a nie dość jasno rozróżnianemi, zdaniem autora, problemami psychologji całości i kształtu: 1. problemem fizjologji genetycznej całości, 2. problemem genetycznym całości w psychologji ewolucyjnej (specjalnie u Kruegera) i 3. problemem fenomenologicznym konstrukcji układów i kształtów. Wytłumaczenie tych problemów wymaga wykrycia warunków fizjologicznych tworzenia się kształtów, praw ewolucji układów, wreszcie praw fenomenologicznych ich konstrukcji (prawa fenomenologiczne strukturalne, prawa formowania).

P. Quercy et P. Izans: Remarques sur quelques variétés de métesthésies (Uwagi, dotyczące pewnych odmian metestezyj). Str. 114—123. Jest to opis doświadczeń i obserwacyj, dokonywanych nad 3-ma rodzajami metestezyj: 1. metestezyj pełnych (complètes), charakteryzujących się tem, że są wyraźne, negatywne i osiągane przez fiksację najlepiej systemów geometrycznych linij prostych i krzywych, 2. metestezyj opóźniających się (tardives), prawie zawsze pozytywnych, występujących dowolnie lub spontanicznie, podczas czuwania lub przed zaśnięciem, w napięciu lub odprężeniu intelektualnem, 3. metestezyj natychmiastowych, pozytywnych, trwałych.

J. Y. Belaval: A propos du rève de Maury guillotiné (Notatka w związku ze snem Maury zgilotynowanego). Str. 124—130. Notatka ta ma ścisły związek z książką Alfreda Maury p. t. Le sommeil et les rèves (Sen i marzenia senne). Autor porównuje z jednym ze snów tam opisanych swój obraz hipnagogiczny, poddając na tem tle analizie i krytyce sen i jego interpretację podane przez Maury.

B. Bourdon: Une méthode simple pour combiner binoculairement des couleurs (Prosta metoda binokularnego łączenia barw). Str. 131—132. Jest to opis prostego przyrządu do badania mieszania się barw.

G. de Montpellier: L'inhibition rétroactive et la courbe Skaggs-Robinson (Zahamowanie wsteczne i krzywa Skaggs-Robinson'a). Str. 133—147. Dając przegląd różnych prac psychologicznych autor wykazuje, w jakim stopniu krzywa Skaggs-Robinson'a została sprawdzona zapomocą doświadczeń.

S. Hecht: La nature de la discrimination d'intensité dans la vision et la photoréception (Natura rozróżniania zmian natężenia w widzeniu i w odbieraniu wrażeń świetlnych). Str. 161—183. Badania nad rozróżnianiem natężenia światła przez człowieka, pszczoły, ziejki i in. wykazały, że wyniki są zasadniczo te same. Pomiary, dokonywane odnośnie do różnych części widma i różnych części powierzchni siatkówki oka ludzkiego doprowadziły do wniosku, że niskie natężenia reprezentują funkcję słupków, wysokie zaś funkcję czopków. Ułamek Δ I/I (gdzie Δ I oznacza drobny przyrost natężenia światła), po nagłem opadaniu wartości ułamka w miarę wzrastania I, nie wzrasta, gdy wchodzą w grę wysokie natężenia, lecz osiąga pewną wartość stałą, utrzymującą się nawet przy najwyższych natężeniach. Zmiany te są zilustrowane odpowiedniemi wykresami. Wyniki tych badań rzucają również światło na reakcję światłochemiczną i reakcję na ciemność każdego sy temu światłoczułego.

J. Escher-Dèsrivières et M. L. Verrier: Modalités de la vision (Modalności widzenia). Str. 184—229. Jest to obszerna praca, w której autorzy na podstawie własnych badań i szczegółowych rozważań poddają krytyce dualistyczne teorje widzenia. Argumenty krytyczne zdobywają przez rozważenie następujących zagadnień: budowy komórek wzrokowych człowieka i różnych kręgowców i zależności między budową komórki a zachowaniem się danego stworzenia wobec światła, zagadnień z dziedziny histofizjologji porównawczej w odniesieniu do tych spraw, kwestji adaptacji siatkówki, progu świetlnego, częstości mrugania, normalnej bystrości wzroku, anomalij wzrokowych i in.

J. Nogué: Essai d'une description du monde olfactif (Próba opisu świata węchowego). Str. 230—275. Są to rozważania teoretyczne, dotyczące zmysłu powonienia. Omówiwszy na początku rolę węchu w życiu człowieka, autor przystępuje do roztrząsania następujących zagadnień: stosunków między podmiotem doznającym a wrażeniami węchowemi, czynnika czasowego i przestrzennego w wrażeniach węchowych i zagadnienia różnych podziałów na jakości węchowe.

L. Dugas: Sur la dépersonnalisation (O depersonalizacji). Str. 276—282. Chcąc należycie zrozumieć depersonalizację należy odróżnić ją od t. zw. „absence". W depersonalizacji świadomość normalna ustępuje miejsca uczuciu utraty własnego „ja" przy zachowanem jednak doznawaniu wrażeń. Jest to rozkład świadomości na jej elementy, któremu towarzyszy poczucie niezgodności, sprzeczności między stanem uczuciowym doznawanym przez osobnika a odbieranemi przez niego doświadczeniami, z powodu czego depersonalizacja jest zaburzeniem natury intelektualnej; jest to zaburzenie stosunku między „ja" i wrażeniami odbieranemi. U podstawy depersonalizacji leży zmęczenie umysłowe.

A. Rochon-Duvigneaud: Émotion provoquée par un souvenir inconscient (Uczucie, spowodowane nieuświadomionem wspomnieniem). Str. 283—284. Jest to autoobserwacja.

L. Vialle: Désenchantement. Notes pour la psychologie du combattant (Rozczarowanie. Przyczynki do psychologji żołnierza). Str. 285—308. Rozważania na temat wspomnień z wojny, która widziana z bliska, na froncie wojennym nie ma nic z wielkości i poezji, jaką jest otoczona.

Ch. Serrus: L'intention de signification (Intencja w znaczeniu). Str. 321—358. Autor oznacza terminem „intencji znaczeniowej" (intention de signification) realnie przeżywany akt ludzkiej woli, dążącej do wyrażenia lub zrozumienia pewnej treści. (Od tej intencji należy odróżnić samą czynność rozumienia wzgl. wyrażania). Wyjaśnienia tego faktu, podawane przez psychologję asocjacyjną, przez szkołę Würzburską i przez refleksologję, a omawiane szeroko przez autora, są jego zdaniem niewystarczające. Należy szukać nowych dróg zgłębienia tego problemu. W wielkim stopniu może przyczynić się do wyjaśnienia lingwistyka, specjalnie gramatyka porównawcza, która wyodrębnia uniwersalne prawidła gramatyczne.

L. Dugas: Dépersonnalisation et absence (Depersonalizacja i „absence"). Str. 359—367. Autor zestawia depersonalizację z t. zw. „absence", wykazując ich cechy wspólne i różnice, i rozpatruje, jaką rolę odgrywa w każdej z nich uwaga, wola, świadomość, poczucie własnego „ja", sposób reakcji i t. p. Depersonalizacja i „absence" są zjawiskami tej samej natury; zachodzi między niemi różnica stopnia. „Absence" może być w pewnych wypadkach zjawiskiem normalnem, depersonalizacja jest zawsze zjawiskiem patologicznem. W „absence" wysiłek uwagi nie potrafi się dokonać, w depersonalizacji dokonuje się, lecz nie dochodzi do końca. W obydwóch wypadkach zachodzi zahamowanie świadomości, spowodowane przez utratę poczucia własnego „ja". W „absence"

własne doznawane stany psychiczne są czemś obcem, są poza świadomością. Możnaby je nazwać depersonalizacją w szerszem znaczeniu, w stanie pogorszenia się, która ze stanu ostrego przeszła w chroniczny.

G. E. Morselli: Contribution à la psychopathologie de l'intoxication par la mescaline. Le problème d'une schizophrénie expérimentale (Przyczynek do psychopatologji zatrucia meskaliną. Zagadnienie schizofrenji wywołanej doświadczalnie). Str. 368—392. Jest to dokładne sprawozdanie z obserwacji przeżyć, doznanych przez autora po jednorazowem zażyciu dawki meskaliny w wysokości 0,75 g. Działanie meskaliny trwało od godz. 1-szej w nocy do 5-tej po południu. Prócz tego jeszcze przez 2 miesiące później trwało odosobnione zjawisko halucynacyj, wywoływanych i powstających tylko pod wpływem pewnego obrazu Tycjana. Autoobserwacje autora są poparte świadectwem dra Vercelli, dyrektora Kliniki Neurologicznej w Medjolanie, który był obecny przy doświadczeniu przez pewien czas. Autor w pewnych zjawiskach psychicznych, wywołanych meskaliną, dopatruje się podobieństwa do pewnych objawów schizofrenji.

J. A. Bierens de Haan: Notion du nombre et faculté de compter chez les animaux (Pojęcie liczby i zdolność liczenia u zwierząt). Str. 393—412. Omawiając badania nad pojęciem liczby i zdolności liczenia u różnych rodzajów zwierząt, autor dochodzi do wniosku, że zwierzę nie jest zdolne do wytworzenia pojęcia liczby i do liczenia. Czynności zwierząt, które pozornie wyglądają na liczenie wzgl. świadczą pozornie o istnieniu pojęcia liczby, można wytłumaczyć zapomocą 5-ciu funkcyj niższych, które autor uważa za funkcje zastępcze pojęcia liczby (succédanés fonctionnels de la notion du nombre).

A. Gurwitsch: Quelques aspects et quelques développements de la psychologie de la forme (Kilka cech i kilka zagadnień psychologji postaci). Str. 413—470. Jest to całość, złożona z niektórych odczytów (zmodyfikowanych), wygłoszonych przez autora w roku 1933/34 w Instytucie Historji Nauk w Paryżu. Poruszone są następujące zagadnienia: zarys historyczny rozwoju psychologji postaci, teorja dualistyczna Benussi'ego, podstawowe zasady teorji postaci, analiza niektórych danych eksperymentalnych i inne.

Izabella Budzińska (Poznań).

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI VIII (1935-36) 1—2

A. Szemińska: Próba analizy psychologicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki. Str. 1—14. Głównym celem

pracy, będącej częścią większego studjum, jest zbadanie, na czem polegają trudności w rozumowaniu matematycznem u dzieci szkół powszechnych w zakresie czterech działań rachunkowych. Dzieciom, badanym indywidualnie, dawano do rozwiązywania zadania rachunkowe a następnie w rozmowie („metodą kliniczną") starano się zanalizować podłoże psychiczne błędów. Analiza wykazała, że 1. błędy czysto liczbowe powodowane są a) nieuwagą, brakiem koncentracji, b) brakiem pamięci (np. błędy w tabliczce mnożenia), że 2. błędy w technice działań wynikają a) ze złego systemu pracy, b) z braku zrozumienia samej zasady stosowanej techniki. Następnie autorka stwierdza, że dzieci (do 11—12 lat) odnoszą się do norm arytmetycznych, jak do prawd absolutnych lub arbitralnych — i wreszcie zajmuje się rozwojem pojęcia ilości i rozumienia tego, że pewna ilość nie zmienia się przez rozłożenie jej na części jednakowe lub niejednakowe. Jednym z ogólnych wniosków jest ten, że pojęć w zakresie arytmetyki nie nabywa dziecko jednorazowo, lecz że rozwijają się one stopniowo, przechodząc przez różne kolejne stadja genetyczne.

H. Kupczykówna-Walawska: Analiza psychologiczna wycinanek dzieci w wieku przedszkolnym. Str. 15—63. Autorka wyróżniła w swych badaniach nad rozwojem zdolności robienia wycinanek u dzieci w wieku przedszkolnym trzy zasadnicze fazy: bazgroty wycinankowe, tworzenie się schematu i czysty schemat wycinankowy. W porównaniu z rozwojem rysunkowym jest rozwój wycinankowy skutkiem trudności technicznych znacznie opóźniony. W wycinance dziecko nie wypowiada się tak swobodnie jak w rysunku i nie ujawnia w niej swych zainteresowań.

H. Weintal: O ocenie testu definicji na 5-ty i 8-my rok życia w skali Bineta-Termana. Str. 64—68. Przy okazji selekcjonowania dzieci do szkół specjalnych zbadała autorka za pomocą testu definicji 441 dzieci. Jeśli dziecko na pytanie np. „co to jest krzesło?" odpowiedziało „do siedzenia", ponawiano pytanie we formie „bardzo dobrze mówisz, ale powiedz mi, co to jest krzesło?". Okazało się, że około 20% dzieci daje po drugiem pytaniu odpowiedź poprawioną, nie wymieniając do czego przedmiot służy, lecz podając klasę, do której przedmiot należy, opis przedmiotu lub materjał, z którego jest zrobiony.

B. Zawadzki: Ze współczesnej psychologji amerykańskiej. II. Badania eksperymentalne nad zachowaniem się grup. Str. 97—112. Autor omawia amerykańskie badania dotyczące konwersacji, wpływu, jaki wywiera na zachowanie się jednostek fakt przebywania w grupie, wpływu opinji większości i ekspertów na opinję jednostek oraz wydajności pracy dokonywanej zespołowo w porównaniu z wydajnością pracy jednostek.

W. Szuman: Stereotypje ruchowe jako ruchy zastępcze u jednostek normalnych, a w szczególności u dzieci zakładowych. Str. 113—125. Stereotypowemi nazywa autorka „wszelkie równo i miarowo powtarzające się ruchy, wykonywane bez widocznego celu i bez nadawania im jakiegokolwiek znaczenia przez wykonującego je, a które przeszły u niego w zwyczaj lub w nałóg" (np. kiwanie się, skubanie chusteczki, ssanie palca i t. p.). Stereotypje ruchowe występują najczęściej u dzieci (zwłaszcza zakładowych) pozbawionych możności swobodnego wyżycia się ruchowego i zabawek, mają one zatem charakter zastępczy. Zwalcza się stereotypje, dając dzieciom sposobność do ruchu w odpowiednich dla nich środowiskach.

I. Kiken: Badanie osobowości zapomocą omyłek w pisaniu. Str. 126—135. W pracy tej rozpatruje autor znaczenie, jakie dla badania osobowości mają dwa rodzaje omyłek wynikłych a) z postpozycji (element pisarski przed chwilą napisany powtarza się potem w innem miejscu), b) z antycypacji (opuszczenia i wstawienie w ich miejsce późniejszych elementów pisarskich). Omyłki postpozycyjne wywodzi autor z perseweracji — antycypacyjne z „gonitwy" będącej przeciwieństwem perseweracji. Osoby o silnej perseweracji są mniej lubiane niż osoby o słabej perseweracji.

M. Więckowska: Opieka nad dzieckiem uzdolnionem w Łodzi. Str. 134—140. Z 1 081 dzieci VI-ych klas szkół powszechnych w Łodzi wyselekcjonowała Poradnia Zawodowa T-wa „Patronat nad Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową w Łodzi" 282 dzieci, które uznano za najzdolniejsze i nad któremi roztoczono specjalną opiekę. O ile dotychczas można było stwierdzić, 80% tych dzieci uczy się w szkołach średnich dobrze i bardzo dobrze.

Stefan Błachowski (Poznań).

PSYCHOTECHNIKA X (1936) 1—2

F. Baumgarten: W sprawie definicji psychotechniki. Str. 1—4. Dyskusja z pracą Biegeleisena: „Uwagi o istocie psychotechniki". Autorka posługuje się lingwistyczną definicją psychotechniki w tem znaczeniu, że ma ona oznaczać umiejętność posługiwania się psychologją w życiu lub w nauce. Według Komisji międzynarodowej dla ujednostajnienia terminologji psychotechnika jest zastosowaniem psychologji doświadczalnej do celów praktycznych we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, indywidualnego i społecznego. Należy więc pozostawić ten jaknajobszerniejszy zakres tej nauki. Na dowód przytacza artykuł prof. Moedego o metodyce postępowania z ludźmi, w którym tenże podaje rady, w jaki sposób pracodawca może się pozbyć niemiłego mu pracownika bez odszkodowania.

O. Palmer Johnson: Mierzenie osiągniętego wykształcenia. Str. 5—17. Egzamin powinien być objektywny, stały, powinien różnicować uczniów co do ich postępów i być ekonomicznym w zastosowaniu. Warunkom tym czynią zadość tylko testy. Autor przytacza przykłady testów z psychologji, biologji, fizyki, matematyki i t. p. stosowanych na uniwersytecie w Minnesota.

W. Kowalski: Sprawozdanie z podróży do Berlina. Str. 18—22. Opis instytutów psychotechnicznych na politechnice berlińskiej kierowanego przez prof. Moedego, na uniwersytecie kierowanego przez prof. Ruppa, i pracowni kolejowej.

J. Zawirska: Propaganda poradnictwa zawodowego i jej wyniki. Str. 24—36. Wyniki korespondencji z dziećmi, które przeczytały zeszyt „Gazetki ściennej", poświęcony popularnemu omówieniu sprawy wyboru zawodu. Naogół wynika z tej korespondencji, że dzieci kończące szkoły powszechne, nie mogą sobie poradzić przy wyborze zawodu.

S. Studencki: Badanie prognostyczności testów przez zestawienie ocen psychotechnicznych z wynikami pracy w szkole. Str. 65—76. Autor krytykuje zestawienie statystyczne ocen psychotechnicznych z ocenami szkolnemi celem określenia wartości stosowanych testów i trafności orzeczeń psychotechnicznych. Na podstawie analizy zarówno badań psychotechnicznych jak i opinji szkolnej, jakoteż na podstawie porównania obu tych czynników w odniesieniu do uczniów Państwowej Szkoły Drogowej w Warszawie, dochodzi do przekonania, że samo statystyczne zestawienie wypadków zgodności lub niezgodności nie wystarcza i wymaga odpowiedniej interpretacji. Interpretacja ta nie powinna ograniczać się do analizy samych testów ale winna uwzględniać całokształt warunków życia młodzieży, wpływy środowiska, cechy charakteru ucznia i t. p.

J. Wrono: Monografja testu prof. Baleya. Str. 77—103. Opis testów inteligencji układu prof. Baleya, zawierający nadto instrukcję do badania, sposób oceny wyniku jakoteż wątpliwości, które nasunęły się autorce podczas badania testami. Proponowane są pewne zmiany i ulepszenia testów lub ich oceny wyników, i rozpatrywana sprawa trudności poszczególnych testów. Nadto obliczone są korelacje między czasem wykonywania zadań testu a jakością pracy, między czasem rozwiązywania testu a wiekiem badanych absolwentów szkół powszechnych i kandydatów do szkół zawodowych. Podane są również normy dla testów.

P. Macewicz: Porównanie ocen szkolnych z ocenami pracowni psychotechnicznej Centrum badań lotni-

czo-lekarskich. Str. 111—113. Wyniki badań porównano z opinją komendanta odnośnej szkoły jakoteż z opinją instruktorów pilotażu. Oba porównania wykazały dość dużą zgodność.

Zeszyty zawierają nadto sprawozdanie z działalności Poradni zawodowej w Łodzi, przegląd książek i wydawnictw, pism naukowych i kronikę.

Bronisław Biegeleisen (Kraków).

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE XXXVII (1936) 1—6

O. Kroh: Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung (Prawidłowość duchowego rozwoju). Str. 1—13, 49—63, 97—108. Praca składa się z trzech części. W pierwszej autor wykazuje prawidłowość rozwoju duchowego, wykazując stale następstwo poszczególnych stadjów. Więc stopień fizjognomicznego patrzenia, samodzielnych doświadczeń w okresie przekory, okres myślenia magicznego, wiary mistycznej, działania celowego, myślenia rozumowego, a wreszcie rozumienia naukowego.

W drugiej części zajmuje się teoretyczną interpretacją rozwoju, krytykuje i ogranicza paralelizm rozwoju jednostkowego (ontogeneza) i rodowego (phylogeneza), rozważa znaczenie „wczesnych warstw duchowych na wewnętrzną budowę człowieka i społeczeństwa", wreszcie zależność rozwoju od czynników zewnętrznych i wewnętrznego podłoża.

W części trzeciej wysnuwa wnioski pedagogiczne, podkreślając potrzebę nietylko poznania każdego kolejnego stadjum rozwojowego i odpowiadającego mu świata psychicznego dziecka, ale i dobór środków i sposobów, odpowiadających strukturze dziecka. Praca wychowawcza nie powinna burzyć wczesnych warstw jaźni duchowej dziecka, lecz doprowadzić je do coraz doskonalszego rozwoju.

H. Hetzer und G. Noelle: Die Funktion verschiedengearteter Kinder in der Kindergartengemeinschaft (Funkcja dzieci rozmaitych typów w społeczności przedszkola). Str. 15—34. Autorki opierają się na badaniach, dokonanych w ogródku dziecięcym w dzielnicy „Zwierzyniec" w Berlinie, który przyjmuje dzieci normalne i wyjątkowe w wieku 2—6 lat. Rozróżniają one następujące grupy:

A) dzieci karne, nie potrzebujące specjalnej pomocy wychowawczej;

B) dzieci samodzielne, uzdolnione do kształtowania życia zbiorowego, wymagające interwencji dorosłych w celu zharmonizowania ich samodzielności z wymaganiami społecznemi;

C) dzieci samodzielne, nawet twórcze, ale niespołeczne, wymagające opieki i zachęty ze strony wychowawcy, by je wyrobić i wprowadzić w jedną z poprzednich klas;

D) dzieci niesamodzielne, słabiej uzdolnione, wymagające stałej podniety;

E) dzieci niekarne, niespołeczne lub despotyczne, przeciwstawiające się wszelkim społecznym urządzeniom;

F) dzieci ślamazarne, często tyranizowane przez towarzyszy, wymagające opieki i ochrony.

Najłatwiejsze do prowadzenia są oczywiście dzieci z grupy A, grupa B dostarcza przywódców, ale staje się źródłem sporów i zatargów, kategorje C, D i F stanowią czynnik bierny, najcięższym żywiołem jest klasa E. Prawidłowość funkcjonowania zbiorowiska zależy od liczbowego składu poszczególnych kategoryj.

Wywody ilustrowane są charakterystyką typową jednostek i przykładami grup dobrze i źle dobranych.

J. Rombach: Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen (Badania nad zasadą kształtu w czytaniu całostkowem). Str. 35—44 i 81—89. Badania przeprowadzono na 200 sześciolatkach z przedszkola. Badano eksperymentalnie, zestawiając pewne części znanych wyrazów poznanych całostkowo, albo je przekształcając częściowo. Okazało się, że większość dzieci (⅔) nastawiona jest na ujęcie całości słowa, 12% przechodzi kolejno napisane słowo od lewej do prawej, 9% ujmuje całość i części jednako, 3% zwraca uwagę na szczegóły.

Wobec tego, że większość poważna ujmuje całość okazuje się, że ujęcie słowa całego nie jest trudniejsze niż ujęcie pojedyńczej litery. Naturalniejszą i łatwiejszą jest więc droga ujmowania najpierw całości, a dopiero w miarę postępu analiza składników tak akustycznych jak optycznych.

H. von Bracken: Verbundenheit und Ordnung im Binnenleben von Zwillingspaaren (Zespolenie i porządek we wzajemnem życiu par bliźniaczych). Str. 65—81. Autor przedstawia wyniki badań własnych dokonanych na 15 parach bliźniaków równozarodkowych (erbgleich) i 11 różnozarodkowych (erbverschieden) równopłciowych, oraz wyniki innych badaczy zwłaszcza amerykańskich. Bada eksperymentalnie i drogą obserwacji znaczenie separacji dla wyników pracy, nastrojów, — dalej stanowisko wśród rodzeństwa, wzajemny stosunek dodatni lub ujemny.

Okazuje się najsilniejszy związek bliźniaków równozarodkowych, słabszy różnozarodkowych równopłciowych, najsłabszy różnopłciowych, przyczem płeć żeńska wykazuje silniejsze zespolenie pary.

Tak n. p. różnica w efekcie pracy wykonanej samodzielnie, ale równocześnie i razem wynosiła u bliźniaków równozarodkowych 9%, u różnozarodkowych 16,7%, analogiczne prace wykonane w odosobnieniu wynosiły 19,1% i 17,2%, a więc u równozarodkowych różnica się podwoiła, gdy u różnozarodkowych wzrosła tylko nieznacznie. Obecność tedy bliźniaka w wypadku pierwszym działa dodatnio jak wspólny rytm pracy, praktyka życia wykazuje też tendencje wyraźne współpracy, gdy u bliźniaków różnozarodkowych nierzadkie są dyssonanse. Ma to znaczenie wychowawcze, w odniesieniu do nauki i pracy szkolnej pożądane jest łączenie bliźniaków, zwłaszcza równozarodkowych, konflikty mogą natomiast zrodzić się w okresie krytycznym w dziedzinie seksualnej. Wtedy też może okazać się pożądanym okres specjalizacji n. p. zawodowej, natomiast w kierunku izolacji należy być bardzo uważnym i ostrożnym.

E. Krebs: Kind und Landschaft (Dziecko i krajobraz). Str. 108—115. Rozważania na podstawie 188 wypracowań dzieci 8 klasy 33 drezdeńskich szkół ludowych na temat: „Jak chciałbyś spędzić dzień w najbliższej okolicy Drezna, aby to jaknajlepiej wyszło na zdrowie". Do tematu tego dodano jako komentarz, że wypracowanie ma wykazać znajomość podanej okolicy, a więc przedstawić krajobraz. Istotne zatem zagadnienie stanowiło dodatek do właściwego tematu, co zaznacza się w wynikach; tak n. p. 40% dzieci wybrało wycieczkę kąpielową, drogę więc przedstawia pobieżnie, zajmując się istotnym celem jej i przygodami. Autor podaje przykłady konkretne, podnosząc pewne charakterystyczne szczegóły (ciepło, światło, barwy, czynności, personifikacje) prac chłopców i dziewcząt, jednak bez jakiejś ogólniejszej syntezy.

Ph. Künkele: Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen (Możliwości i granice badania zdatności zawodowej). Str. 115—123. Zanalizowawszy krytycznie metody badania, które uważa za procesy wysoce zawiłe, zależne od rozmaitych czynników tak wewnętrznych jak zewnętrznych, przyrodzonych i nabytych, uważa badania wspomniane za możliwe i wartościowe praktycznie przy zachowaniu pewnych założeń i warunków, które stanowią też ich granice. Założeń ogólnych uznaje 4, mianowicie: 1. uzdolnienia wszystkie rozwijają się w każdym w formie mniej lub więcej wyrażonych dyspozycyj; 2. akt badawczy musi dokonywać się pośrednio, gdyż stwierdzić można nie uzdolnienie, lecz jego wytwory; 3. jeden wytwór nie może reprezentować całej grupy; 4. korelacja kilku korespondujących wyników pozwala na ostateczne wnioski.

Stąd zastosowania praktyczne: 1. wykrycie „punktu ciężkości uzdolnienia", t. j. wyraźnie zaznaczonych grup dyspozycyj; 2. nie oce-

niać wyników samych w sobie („an sich"), lecz wnosić z nich o dyspozycjach; 3. dyspozycyjne grupy winny być kilkakrotnie badane; 4. niezbędna obserwacja zachowania się, jak i psychofizycznej całości i postaci.

W. Schultze: Leistungsmessung in der Grundschule (Pomiary w szkole powszechnej). Str. 123—127 i 136—151. Sprawozdanie z badań przeprowadzanych testami wiadomości systemu Bobertaga w trzech hamburskich szkołach powszechnych. Krytyczna ocena wyników i jakości rozsiania wykazała ogólną przydatność obmyślonej serji. Testy ułatwiają dokonanie selekcji, dają nauczycielowi przedmiotowy sprawdzian pracy, pozwalają na porównanie wartości danej klasy z innemi. Niemniej niektóre testy wymagają poprawy. Wyniki okazują też różnice w porównaniu z badaniami berlińskiemi.

H. Weimer: Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen (Znaczenie psychologji rozwojowej dla zrozumienia fałszywych wyników). Str. 129—136. Autor razem z Krohem dzieli okres poznania dziecięcego na kilka szczebli. Pierwszy nazywa fizjognomicznym, gdy dziecko przeżywa świat antropomorficznie. Przed okresem pierwszej przekory występuje zwrot ku teoretyzowaniu, ujawniający się w nastawieniu magicznem, fantastycznem. Dalszy etap stanowi analityczne ujęcie jako dążenie do realistycznej interpretacji świata, w związku z czem rozwija się zdolność transformacji kształtu, wielkości i barwy przedmiotu. Warunkuje ona możność rozpoznania przedmiotów mimo zmienionych warunków. Wreszcie myślenie konkretne przechodzi w abstrakcyjne w miarę dojrzewania duchowego. W związku z tem zmieniają się zjawiska przyjmowania, reprodukcji i przeróbki stanów świadomości, które są inne w każdym okresie.

Z temi przemianami musi się też liczyć i korektura, która ma ocenić co jest błędem, a co nieścisłością wynikłą z odmiennej psychiki danego okresu.

A. Legrün: Über die Handschrift von Geschwistern (O charakterze pisma wśród rodzeństwa). Str. 151—158. Autor zbadał pismo 45 par bliźniaków w wieku 7—14 lat, a dalej 51 par rodzeństwa, w czem 14 par braci, 8 par sióstr, 29 par mięszanej płci, a nadto dwie trójki rodzeństwa. Wyniki nie okazują zbytniego podobieństwa, owszem 82% par wykazuje niepodobne pismo. Rodzeństwo mniej różne wiekiem (do 18 miesięcy) wykazuje większe podobieństwo. Podobieństwo pisma par braterskich jest mniejsze niż siostrzanych lub mięszanych.

R. Leibold: Eine neue Entwicklungstheorie des Rhytmus (Nowa teorja rozwojowa rytmu). Str. 161—165.

Fr. Müller: Untersuchungen über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern (Badania nad tworzeniem się określeń pojęciowych u dzieci wiejskich). Str. 166—175. Opierając się na badaniach Oberera nad dziećmi miejskiemi, przeprowadził autor analogiczne badania nad młodzieżą wiejską. Młodsze dzieci w wieku 6—9 lat badał wyłącznie ustnie, starsze 9—14 lat także pisemnie. Ogółem zbadano w ten sposób 400 dzieci.

Odpowiedzi wykazują w zasadzie zgodność z wynikami Oberera, rozpadają się na te same kategorje (10). Przedstawienia indywidualne cofają się z wiekiem, natomiast postępuje zgodność pojęć z ustalonem logicznem ich określeniem. Wszelkie odmiany definicji stopniowo ustępują na rzecz logicznego określenia, gdy w stadjach początkowych przeważa podanie celu.

Okazują się też różnice natury ilościowej, wobec jednak szczupłości badań poprzednika (84 chłopców) autor przestrzega przed wysnuwaniem pośpiesznych wniosków i zaleca dalsze badania.

Fünfundzwanzigjähriges Bestehen des Instituts für Jugendkunde in Bremen (Dwudziestopięciolecie instytutu pedologicznego w Bremie). Str. 186—190. Krótkie sprawozdanie z działalności instytutu kierowanego przez d-ra Teodora Valentinera, na podstawie jubileuszowej broszury. Działalność obejmuje 1. dobór szkolny uczniów, 2. poradnictwo zawodowe, 3. badania naukowe, 4. wystawy (od r. 1912), 5. bibljotekę, 6. imprezy naukowe (wykłady, kursy), 7. poradnictwo szkolne.

Ludwik Jaxa Bykowski (Poznań).

KOMUNIKATY

XI MIĘDZYNARODOWY KONGRES PSYCHOLOGICZNY

Od Komitetu Organizacyjnego XI Międzynarodowego Kongresu Psychologicznego otrzymała redakcja Kwartalnika Psychologicznego następujące zawiadomienie: Okoliczności zmusiły Hiszpański Komitet Organizacyjny do odwołania XI Międzynarodowego Kongresu Psychologicznego w Madrycie w roku 1937.

Gdy ogłoszono to oficjalnie, stały sekretarz Kongresów prof. Ed. Claparède zwrócił się do prof. Piérona z zapytaniem, czy nie zgodziłby się ewentualnie na zorganizowanie Kongresu w Paryżu w 1937 roku. Prof. Piéron dał odpowiedź pozytywną, prosząc jednak o stanowczą decyzję przed dniem 31 października, który jest ostatecznym terminem zgłaszania międzynarodowych kongresów, przewidzianych w Paryżu podczas trwania wystawy w 1937 r. Wobec tego Komitet Wykonawczy, wyznaczony do decydowania w sprawach nie cierpiących zwłoki, zmuszony był oprzeć się jedynie na swojem własnem zdaniu. Decyzją większości członków Komitetu uchwalono zwołać XI Kongres do Paryża w roku 1937.

Ukonstytuował się Komitet Organizacyjny. Wkrótce zostanie wysłany okólnik, zawierający wszystkie potrzebne wskazówki i program, który w ogólnych zarysach pozostaje taki, jaki był ustalony przez Komitet Hiszpański.

Data jest od tej chwili ustalona. XI Międzynarodowy Kongres Psychologiczny odbędzie się w Paryżu w dniach od 25 do 31 lipca 1937 r. pod honorowem przewodnictwem prof. Pierre Janeta.

Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego jest prof. Henri Piéron, sekretarzem generalnym prof. I. Meyerson. Biuro Kongresu mieści się w Laboratorjum Psychologicznem Sorbony, Paryż 5^{0}. (Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne, Paris 5^{0}).

KOMUNIKAT INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO

Wśród zagadnień w dziedzinie zainteresowań współczesnej psychologji pedagogicznej na plan pierwszy wysuwa się problem osobowości nauczyciela-wychowawcy. Obejmuje on zagadnienia: zamiłowania wy-

chowawczego, pedagogicznego talentu, właściwości psychicznych nauczyciela, podstaw naukowej jego typologji.

Doniosłość sprawy uwypukla i pogłębia okoliczność, że problem psychologji nauczyciela obok znaczenia teoretycznego posiada też ważne konsekwencje praktyczne. Znajomość psychologji nauczyciela, jego psychicznej odrębności i zdolności z jednej strony, oraz znajomość psychologji ucznia, jego uzdolnień i zamiłowań z drugiej strony zniesie w przyszłości jedną z największych i najczęstszych zapór i przeszkód w pracy wychowawczej, jaką jest mur wzajemnej obcości i nieporozumień, ułatwi i przyspieszy wzajemne duchowe zbliżenie i zrozumienie, poprawi i podniesie wyniki i możliwości współpracy nauczyciela i ucznia.

W nauce obcej, np. niemieckiej, zagadnienie typologji nauczyciela od dawna jest przedmiotem szeregu badań (E. Sprangera, C. Kerschensteinera, W. Doeringa), czas więc, by i nauka polska swój współudział w tym dziale zgłosiła i zaznaczyła, wznawiając i nawiązując do pięknej tradycji J. Wł. Dawida, polskiego badacza „duszy nauczycielstwa".

W uznaniu powyższego Instytut Pedagogiczny w Katowicach przystępuje w najbliższej przyszłości do podjęcia serji systematycznych badań nad psychologją nauczyciela i zwraca się niniejszem do nauczycielstwa, oraz innych osób czynnych na polu wychowania, o użyczenie mu pomocy przez nadsyłanie materjałów w postaci pamiętników, wspomnień, dzienników, sprawozdań i notatek, związanych z wykonywanym zawodem i swym osobistym doń stosunkiem.

Nadsyłane materjały po dokonaniu odpisów zostaną właścicielom bezzwłocznie zwrócone. W wypadku całkowitego, względnie częściowego ogłoszenia materjałów w publikacji oddzielnej, czy to w ramach krytycznego opracowania, zapewnia się ofiarodawcom materjałów najzupełniejszą dyskrecję co do ich nazwisk, miejscowości, spraw osobistych, oraz innych szczegółów mogących spowodować ich identyfikację. Szczegóły takie zostaną w publikacji zastąpione szczegółami fikcyjnemi, względnie kryptonimami.

ERRATA:

Str. 279, w. 1.	zamiast	XII	ma być XIII
„ 332, „ 13 od dołu	„	stron	„ „ arkuszy

SPIS AUTORÓW PRAC
OMÓWIONYCH W PRZEGLĄDZIE CZASOPISM

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS
CITÉS DANS LA REVUE DES JOURNAUX DE PSYCHOLOGIE

Adres redakcji: Poznań, Uniwersytet
Adres administracji: Poznań, ul. Wielka 18
Prenumerata: rocznie 18 zł (półrocznie 9 zł)
Prenumerata zagranicą: rocznie 20 złotych



Rédaction: Poznań, Université (Pologne)

Abonnement 20 złoty par an

Odbito w Drukarni Uniwersytetu Poznańskiego pod zarządem Józefa Winiewicza